Problem wychowania społecznego

przez

Dr. M. Bienenstocka.

(Dokończenie).

Środki.

Z tego, cośmy dotychczas powiedzieli, wynika, że środki, któremi wychowanie społeczne posługiwać się musi, są dwojakiego rodzaju. Jedne działać mają na celowe wykształcenie woli i uczuć społecznych, drugie na odpowiedni rozwój intellektu. Do pierwszych zaliczamy środki wychowawcze w ściślejszym słowa znaczeniu, do drugich wiadomości, udzielane przez naukę szkolną. Naturalnie nie chodzi w tej pracy o szczegółowe wyliczenie i omówienie wszystkich środków wychowawczych, lecz raczej o podanie głównych zasad, na których podstawie one mają być stosowane.

a) Wychowanie.

Wychowanie społeczne w ściślejszym znaczeniu opierać się musi na następujących zasadach: 1) wspólna praca ze wszystkiemi objawami podziału pracy; 2) podporządkowanie jednostki i jej działania pod ogólny

plan ekonomiczny; 3) wspólny samorząd z jego dążnościami do wyrównywania interesów i dobrowolnym poddaniem się pod autorytet władzy, przez ogół wybranej. Przewodnią myślą tych zasad jest zatym praca, na której wychowanie ma spocząć. Szkoła nauki ma się przemienić w *szkołę pracy* i to we wszystkich swoich formach. Zdąża ona do przyzwyczajenia młodzieży do sumienności, samodzielności, wzajemnej pomocy, zrozumienia znaczenia pracy, zręczności, panowania nad sobą i innych tym podobnych cnót społecznych. Że hasło „szkoła pracy, nie nauczania“ zyskuje obecnie coraz więcej zwolenników, wynika z następujących przyczyn ogólno-kulturalnych: przedewszystkim wiek nasz stoi pod znakiem tendencji indywidualizmu, techniki, naturalnego rozwoju i pragmatyzmu. Nadto i psychologja współczesna przyczyniła się do ugruntowania tego żądania, stwierdzając jedność ciała i ducha, a tym samym konieczność wychowania cielesno-duchowego, akcentując ważność pierwiastku woli w naszym życiu, która musi tym samym być także kształcona, a w końcu podnosząc ważność wrażeń mięśniowych („treści motorycznych“), których wykształcenie jest warunkiem praktycznego działania.

Należy jednak stwierdzić, że przez żądanie szkoły pracy nie rozumie się tylko wprowadzenie t. zw. nauki zręczności (slöjd, warsztaty studenckie i t. d.), chociaż i one wchodzą w zakres tego pojęcia, lecz pewną zasadę metodyczną, według której wszelka nauka i wszelkie wychowanie odbywać się powinno. Celem jej jest usunięcie dotychczasowej bierności młodzieży przy nauce, a wprowadzenie miast niej nowego czynnika, t. j. wydajności pracy oraz tym samym większego zainteresowania uczniów. Z chwilą, gdy wychowanek musi sobie sam wytwarzać środki pracy i nauki, która się zamienia w pracę duchową, staje

się czynnym i poświęca się z tym większą gotowością swemu zadaniu. Naturalnie, praca odbywać się musi wspólnie z nauczycielem i pobudzać obydwie strony do ciągłej psychicznej czynności. Praktycznie da się to przeprowadzić z jednej strony przez wprowadzenie do szkół systematycznej nauki o pracy w warsztatach uczniowskich a z drugiej strony przez ścisłe i ciągłe łączenie nauki teoretycznej z ręczną współpracą, która najwydajniej da się wprawdzie zastosować w naukach realnych (przyrodniczych i gieograficzno-historycznych) lecz i w innych przedmiotach więcej lub mniej uwzględniona być może, zależnie naturalnie od rodzaju szkoły, przedmiotu i innych warunków.

Społeczne znaczenie tej zasady podnoszą mężowie stanu i wychowawcy wszelkich narodów. I tak powiada o niej były minister oświaty we Francji Jules Ferry: „Wierzaj Pan, gdy hebel i pilnik zajmą swoje miejsce obok cyrkla, mapy i podręcznika, gdy zajmą miejsce honorowe i staną się przedmiotem rozsądnej i systematycznej nauki, *zginie* bardzo wiele przesądów, zniknie kastowość a spokój społeczny rozszerzy się na ławach szkoły elementarnej.“ John *Dewey*, główny reprezentant tego kierunku wśród pedagogów amerykańskich, sądzi: „Prace techniczne muszą być środkiem, przez który sama szkoła staje się naturalną częścią życia ogólnego, gdy teraz jest odosobnionym miejscem,“ w którym chodzi tylko o wyuczenie się lekcji.“ A teoretyk tego kierunku *Pabst* dodaje: „Z fałszywego odróżniania pracy umysłowej i ręcznej powstała niebezpieczna różnica między robotnikami umysłowemi i ręcznemi a tym samym lekceważenie, jakim prawie każdy przedstawiciel jednego kierunku darzy przedstawiciela drugiego kierunku. — — — Stąd pochodzi po większej części wzajemne fałszywe ocenianie rozmaitych stanów zawodowych i przepaść spo-

łeczna, jaka je dzieli. — — — Gdy młodzież się przekona, że jest równie trudno uzyskać zręczność z artystycznej pracy ręcznej, jak zdobyć wiadomości z matematyki albo z języka, rozwinie się samo przez się poważanie pracy ręcznej i pracy wogóle.“

Aby jednak taka zorganizowana praca szkolna nie wytworzyła pewnego egoizmu, ktory Foerster nazywa „kooperatywnym,“ musi się opierać zawsze i wszędzie na *etyce społecznej*, której pielęgnowanie i wpajanie w młodzież jest drugą zasadą szkoły nowoczesnej. Przedstawicielem tego kierunku jest właśnie Foerster, który w całym szeregu rozpraw i artykułów wykazał jego znaczenie i zbawienny wpływ na ukształtowanie duszy młodzieńczej. „W wychowaniu — powiada — nie chodzi wcale o to, aby koniecznie zmienić charakter wrodzony. Przeciwnie, wychowawca korzysta z tego wrodzonego charakteru mianowicie w tym znaczeniu, że jedne pierwiastki jego uzbraja przeciw innym. Ażeby wywołać pożądany akt woli w dziecku zapomocą danego szeregu czynników wewnętrznych, należy go w ten sposób przedstawić i w ten sposób przełożyć na sposób działających w dziecku czynników, że jego wykonanie nie wyda się represją, lecz zwiększonym produktem sił naturalnych.“ Opierając się na tych siłach naturalnych oraz na faktycznych, rzeczywistych stosunkach i zdarzeniach życiowych (a nie tylko na fikcyjnych opowiadaniach tendencyjno-moralizatorskich), należy zapomocą szeregu pogadanek uwzględnić te strony charakteru, które w wychowaniu społecznym wysuwają się na plan pierwszy. A więc przedewszystkim doskonałość węwnętrzną, która w każdym zawodzie i w każdym czynie człowieka objawiać się winna przed zewnętrzną. Należą do niej cnoty ogólno-ludzkie, jak prawdomówność, punktualność, uczciwość i poczucie odpowiedzialności za dobro

społeczeństwa, bliźnich. Na szczególną uwagę zasługują w wychowaniu społecznym tak zwane cnoty kooperatywne jak posłuszeństwo, honor, dyscyplina woli, panowanie nad sobą, takt, grzeczność, rzeczowość, miłość i t. p. Ułatwiają one współpracę, kształcą charakter i zdolność obchodzenia się z innemi, poszanowania osobowości obcej. Dla tego należy się w szkole odwoływać zawsze do poczucia odpowiedzialności i honoru uczniów i do wszystkiego tego, co ma stanowić istotę przyszłego pracownika na polu społecznym i w życiu społecznym. Dyscyplina szkolna musi przestać być policyjną a stać się prewencyjną i profilaktyczną. Wychowanie etyczne ma nietylko być przedmiotem specjalnej, systematycznej nauki, ale metoda jej ma być zużytkowana w nauce wszystkich bez wyjątku przedmiotów, każdy z nich bowiem nastręcza w swoim zakresie wiele okoliczności i szczegółów, dających się pod względem etycznym zużytkować dla wspólnego, ogólnego celu szkoły. „Charakter bowiem jest jednością, zatym wszelkie kształcenie wielostronne, bez skupienia sił duszy w jednym przenikającym wszystko ideale życiowym wiedzie nieodwołalnie do zatracenia charakteru.“

Praktycznym urzeczywistnieniem tych postulatów i doskonałym środkiem wychowawczym są t. zw. gminy szkolne. Polegają one na samorządzie uczniów, którzy wybierają sobie swoich przełożonych z pośród kolegów. Oparty jedynie na zasadzie wzajemnej odpowiedzialności oraz na godności osobistej młodzieży, samorząd wyklucza wszelki niepedagogiczny przymus z góry, a wprowadza jako ważny czynnik wychowawczy przymus wewnętrzny, posłuszeństwo dobrowolne. Uczniowie wytwarzają wśród siebie opinję publiczną, miarodajną we wszystkich ich postępkach. Jeden z twórców i obrońców gminy szkolnej Wilson *Gill* powiada:

„Skoro cała klasa czynny bierze udział w utrzymaniu porządku i wymiarze sprawiedliwości, wówczas budzi się żywotny interes w kierunku poznania zasad prawa, i nauczyciel ma sposobność z powodu pojedyńczych funkcji, spełnianych przez uczniów w samorządzie szkolnym, wdrożyć w młode dusze poszanowanie i poczucie odpowiedzialności, niezbędne przy pełnieniu urzędów publicznych. — — — Znika indywidualna i zorganizowana pospolitość, zarówno jak rządy gorszej mniejszości.“

Obojętną rzeczą będzie na razie, czy przyjmiemy najdalej idącą formę gminy amerykańskiej, czy uproszczoną—szwajcarską, w której brak „urzędów,“ która ogranicza się do wspólnych narad i swobodnych pogadanek nauczycieli i uczniów na temat rozmaitych kwestji, tyczących się szkoły, czy wreszcie formę najlżejszą — niemiecką (np. we Frankfurcie), gdzie każda klasa wybiera „samonadzór“ a najstarszy uczeń Primy (klasy najwyższej) jest nadprefektem; wydział ten zaś zajmuje się sprawami więcej zewnętrznemi a więc ozdabianiem klas, czystością ich, zabawami na podwórzu i t. d. Aczkolwiek mnie osobiście odpowiada najbardziej forma amerykańska uproszczona i przystosowana do naszych potrzeb, to jednak i inne formy „gminy szkolnej“ spełniają swe zadanie, o ile zachowana jest faktycznie zasada swobody i rola nauczyciela jako doradcy. Faktem jest, że mimo wielu przeciwnych zdań, jakie reprezentują niektórzy pedagogowie niemieccy, próby amerykańskie, szwajcarskie i niektóre nasze dały dotychczas nadzwyczaj zadowalające rezultaty.

Bezpośrednio z celami społecznemi gminy „łączy się cel i zadanie innej organizacji,“ która z gruntu angielskiego przeszczepiona została z pomyślnym skutkiem na nasz grunt. Mam na myśli t. zw. *skaut*. Za-

łożył ją w r. 1903 generał angielski Baden-Powell jako środek ćwiczenia się w formie zewnętrznej służby polowej, w cnotach wzajemnej pomocy, czystości moralnej, uczciwości i honorowości. Zasadniczą jej cechą jest organizacja społeczna, chęć wyżycia się i czynności, etyczne doskonalenie się, jak niemniej wszechstronne ćwiczenia fizyczne. Skaut jednak pojęty jako organizacja wojskowa, jako przygotowanie się do służby wojskowej choćby w najidealniejszych celach mija się z swoim zadaniem, albowiem wpada w szablon i mustrę zewnętrzną, przy której czynnik wychowania wewnętrznego ustępuje na plan drugi. Tak nie rozumiał też owej organizacji jej twórca. Niestety, u nas zdaje się zagrażać to niebezpieczeństwo, przed którym ostrzec należy.

Uzupełnieniem praktycznego zrealizowania zasad etyczno-społecznych, o których była wyżej mowa, są zabawy, gimnastyka i sporty, które nie tylko służą do ćwiczeń fizycznych, jak mylnie sądzą jednostronni ich zwolennicy i apostołowie, lecz w dużej części także do udoskonalenia i wyrobienia pewnych właściwości charakteru. Do nich należą z jednej strony zwinność, siła, wytrwałość na trudy i znoje, postawa i t. d., z drugiej strony zmysł orjentacyjny, wola, odwaga, współdziałanie, współpomoc, radość życia, miłość ojczyzny i bliźnich, posłuszeństwo, poczucie równości i wiele innych.

O ile dotychczasowe urządzenia i środki wpływają bardziej na hartowanie *woli* oraz na przyzwyczajenie, nie zaniedbując zresztą i sfery uczuciowej młodzieży, o tyle inne, jak uroczystości narodowe, państwowe i szkolne główny na nią kładą nacisk. Z punktu widzenia wychowania społecznego kształcenie *uczuć* jest bardzo ważne. Należy do nich oprócz już wspomnianych jedno zwłaszcza, t. j. miłość narodu i oj-

czyzny czyli *patryjotyzm.* W myśl jednak ogólnych zasad i ogólnego celu tego wychowania nie powinien on nigdy zmieniać się w szowinizm, który uczy lekceważyć i nienawidzieć innych, niweczy poczucie równości i sprawiedliwości, tępi szlachectwo duszy i jaźni. Owszem, patryjotyzm jako czynnik, względnie jako jeden z celów wychowania społecznego, powinien w pewnym wieku stracić charakter nieświadomego popędu, poczucia czy instynktu a zmienić się w świadomą miłość swego i swoich. Swiadomość ta jednak wymaga nie tylko znajomości dobrych stron swego narodu i jego kultury, lecz także wszystkich wad i grzechów czyli zdolności do autokrytyki.

Z patryjotyzmem łączy się bezpośrednio (zwłaszcza u narodów wolnych) poczucie wartości i znaczenia organizacji państwowej. Wobec niego—jak powiada Freytag w swoich „Wspomnieniach“—człowiek czuje się jako część wielkiej całości, wszystko, co w nim dobrego, potęguje się, oddanie się wielkiemu obowiązkowi uszlachetnia jego myśli, czyny, zachowanie.“

Co się tyczy środków, służących do wykształcenia tych uczuć i cnót, to oprócz wyżej wspomnianych znajdzie się bardzo wiele innych, wynikających bądźto z pracy szkolnej, bądź też z życia społeczno-narodowego danego narodu. Że wspomnę tylko o szkolnych kasach oszczędności, o pracy ręcznej podczas wakacji i i. Ważną jednak zasadą wszystkich, której przestrzegać należy, jest unikanie sztucznego, fałszywego patosa, który miast wzmacniać na duchu, osłabia i deprymuje.

b) Nauka.

Uzupełnieniem i ugruntowaniem wspomnianych środków wychowawczych będą odpowiednie *wiadomości*

z dziedziny społecznej, politycznej i ekonomicznej, których większy lub mniejszy zakres w jednym lub drugim kierunku zależeć musi od danego rodzaju szkoły i jej zadania. Że udzielanie takich wiadomości jest w dzisiejszych czasach rzeczą wprost niezbędną, wykazują ogólne powody zaostrzenia się naszego problemu dopiero w ostatnich latach, a nadto doświadczenie praktyczne każdego nauczyciela, który się niejednokrotnie zapewne stykał z odnośnemi brakami. Kiedy jeden z moich kolegów, matematyk, wykładając w klasie najwyższej o procencie składanym, zapytał się o znaczenie pieniądza i procentu w życiu gospodarczym, nie potrafił mu ani jeden wyjaśnić owej kwestji. A kiedy sam pewnego razu, także w klasie najwyższej, mówiłem o wpływach na rozwój literatury współczesnej i zaczepiłem o kwestję socjalną, okazało się, że żaden z uczniów nie miał jasnego o niej pojęcia, żaden nie rozumiał znaczenia takich pojęć popularnych jak socjalizm, kapitalizm, proletarjat, nie mówiąc już np. o materjalizmie historycznym i inn. Te dwa przykłady, choć lokalne, zaczerpnięte z bezpośredniej praktyki nauczycielskiej, wystarczają do ilustracji obecnego sposobu uświadamiania społecznego młodzieży, która, opuszczając zakłady średnie lub inne, staje wobec przelicznych kwestji społecznych jak wobec najciemniejszych zagadek, zdana na łaskę i niełaskę przypadku i partyjnych jednostronności.

Aby jednak nauka odniosła pożądany skutek i szła ręka w rękę z wychowaniem społecznym, przestrzegać w niej należy następujących zasad:

Wszelkie wiadomości podane być winny w ten sposób i w tej formie, aby nie przeciążały ucznia, który i tak często wskutek przeciążenia niczego nie pojmuje albo pojmuje tylko powierzchownie, chwilowo, bez trwałej korzyści dla swego rozwoju duchowego.

Wiadomości społeczne muszą się łączyć pośrednio albo bezpośrednio z całą nauką szkolną w myśl idei koncentracji, przyczym kwestja, czy nauki społeczne mają być traktowane jako osobny przedmiot w osobnych godzinach czy nie, jest obojętna. Kwestja ta, która zwolenników wychowania społecznego dzieli na dwa obozy, dałaby się według mego zdania w ten sposób załatwić, aby przez cały czas nauki szkolnej podawano wiadomości społeczne okolicznościowo ale systematycznie i metodycznie, a dopiero w dwu najwyższych (albo ostatniej) klasach należałoby im poświęcić czas osobny, celem ich zebrania, ugrupowania i zaokrąglenia, względnie pogłębienia.

Podawanie wiadomości musi być jak najobjektywniejsze, trzymać się zdala od wszelkiego zabarwienia partyjnego i politycznego, w przeciwnym bowiem razie mija się z celem i wywołać może niepożądane skutki.

Wszystko to da się jednak przeprowadzić pod tym tylko warunkiem, jeżeli nauczycielstwo będzie odpowiednio przygotowane i to tak ludowe, jak średnie. W tym celu należałoby przy egzaminach kwalifikacyjnych żądać od kandydatów obowiązkowo wiadomości społecznych a nadto co pewien czas urządzać dla nich kursy uzupełniające, albowiem materjał polityczny, ekonomiczny i społeczny ulega z czasem przedawnieniu.

W końcu należałoby zacząć ową naukę od szkoły ludowej, uzupełniając i kontynuując ją przez wszystkie rodzaje szkół męskich i żeńskich. Że coś podobnego jest możliwe, uczą Francja, Danja, Szwajcarja, Finlandja. Naturalnie będą wiadomości początkowe minimalne, a więc np. w kl. 3 i 4 normalnej kwestje, kto utrzymuje szkołę, buduje drogi, szpitale, kościoły i t. d. Stopniowo rozszerza się zakres pojęć: miasto, wieś,

gmina, państwo. Uzupełniają go wiadomości z gieografji, matematyki, naturalnie tylko okolicznościowo podawane.

W t. zw. szkołach dopełniających poświęci się więcej miejsca i czasu kwestjom zawodowym, handlowi, komunikacji, podatkom, urządzeniom państwowym i t. d.

W szkołach średnich wreszcie moment ogólnospołeczny będzie przeważał nad wiadomościami zbyt szczegółowemi. Oparte zresztą, jak całe wychowanie społeczne, na podstawie etyki socjalnej grupować się będą w większym lub mniejszym stopniu około pojedyńczych przedmiotów, wśród których historja zajmuje pierwszorzędne miejsce. Temi przedmiotami na chwilę zająć się nam wypada.

Zadaniem *historji* będzie przedstawienie rozwoju politycznego, społecznego i gospodarczego narodów wogóle, a danego narodu w szczególności. Wynika stąd konieczność ograniczenia całego szeregu mniej wybitnych zdarzeń historycznych a uwypuklenia momentów społecznych. Punktów zaczepnych znajdzie się bardzo wiele. Najważniejsze z nich są według różnych teoretyków nauki społecznej następujące: Historja *grecka* daje sposobność do omówienia następujących kwestji: oświata dawniej a dziś, zasadnicze formy konstytucji greckich, kolonizacja i jej znaczenie, gospodarstwo naturalne i pieniężne (albowiem wtedy dokonało się przejście od jednego do drugiego); ustawy Solona nasuwają kwestję ważności stanu chłopskiego. Historja *rzymska*: pojęcia prawne i państwowe dawniej a dziś, ustawy serwjańskie nasuwają kwestje obowiązków podatkowych i wojskowych, społeczne skutki wojen punickich a w związku ważność kwestji społecznej dziś. W historji *średniowiecznej* podaje Seidenberger następujące kwestje: władza kró-

lewska, służba wojskowa, lennictwo, poddaństwo chłopów, gospodarka naturalna, pieniężna, sądownictwo, kolonizacja, Hanza, cechy, ustrój miast, powstanie księstw. Nadto można mówić o powstaniu państwa, (rodzina, szczepy, lud), kościół a państwo, przemysł, handel lądowy i morski, i t. p. Historja *nowożytna:* cesarstwo a księstwa, ustrój państwa niemieckiego, stany księstw, podstawy konstytucji angielskiej, stany niderlandzkie, absolutyzm książęcy, polityka społeczna wojen chłopskich, polityka podatkowa i handlowa, walka o morze, polityka kolonjalna, konstytucja Stanów Zjednoczonych, rewolucja francuska i jej wszechstronne znaczenie, kodeks napoleoński, (prawo karne i cywilne), walka między cłem ochronnym a wolnym handlem w Anglji, reforma parlamentu tamże, republika francuska, początki socjalizmu, konstytucja niemiecka, odkrycia i wynalazki nowoczesne, maszyny, ubezpieczenie robotników, ruch narodowy. U nas naturalnie *historja Polski* aż do najnowszych czasów zajmie w nauce historji pierwsze miejsce, dając możność społecznego traktowania jej najpierw jako odrębnego kraju niepodległego a po rozbiorze w związku z państwami zaborczemi. W tym celu jednak należałoby dla ułatwienia zadania nauczycielowi i uczniom uprzystępnić przedewszystkim dwa dzieła z tego zakresu a mianowicie: *Kutrzeby:* Ustrój państwa polskiego oraz *Łozińskiego:* Życie w dawnej Polsce, przez sporządzenie odpowiednich wydań dla młodzieży. Nadto ilość godzin, jaką dziś zwyczajnie przeznaczają na naukę historji, jest znikomo mała. Ograniczenie ilości godzin np. filologji klasycznej na korzyść tego przedmiotu ułatwiłoby znacznie rozwiązanie postawionego mu zadania.

Co się tyczy *metodyki* nauczania, godzą się wszyscy pedagogowie prawie na to, że dzisiejszy sposób

wyłącznego wykładania przez nauczyciela jest mechanicznym przeżytym środkiem dydaktycznym. Aby młodzież przyswoiła sobie zrozumienie historji, nabyła pewnego zmysłu historycznego, znalazła przyjemność w tym przedmiocie, musi sama pracować, sięgać do źródeł, dokumentów, listów, pamiętników i t. d. czyli bezpośrednio czerpać, a nie tylko pośrednio nabywać. Nadto nauka ma się koncentrować około znaczniejszych osobistości historycznych i problemów, a nie koło zdarzeń i dat, albowiem urok osobisty silniej działa na uczucie i wyobraźnię młodzieży niż suche zdarzenia. Naturalnie, źródła te musianoby jej uprzystępnić, jak to się już obecnie dzieje np. w Niemczech, gdzie księgarnia Teubnera w Lipsku wydaje specjalne „Quellensammlung zur deutschen Geschichte.“

W końcu metoda genetyczno-porównawcza musi uzupełniać poprzednie wskazówki nie tylko zresztą w tym przedmiocie lecz i we wszystkich innych. Albowiem i inne przedmioty, udzielane w szkole średniej, mają pogłębiać wiadomości społeczne młodzieży. Bezpośrednio z historją łączy się *gieografja*, w której stosunki gospodarcze występują więcej na pierwszy plan niż w innych naukach. Tu jest sposobność do mówienia o państwach agrarnych, przemysłowych, systemach kanalizacji, żeglugi i kolei, o gospodarce rolnej, monopolach, cłach, trustach, instytucjach państwowych i t. d. Uzupełnienie pewnych wiadomości ekonomicznych znajdzie uczeń w *naukach przyrodniczych* (stosunek przyrody do kultury, ekonomiczne znaczenie flory i fauny, techniki) innych znowu w *matematyce* (budżet państwa, podatki), ludność, statystyka komunikacji, podział gruntów, wywóz i przywóz, środki żywności, urządzenia bankowe, oszczędnościowe i w. i.). Nawet *nauka języków* tak starożytnych jak

i nowożytnych nastręcza wiele punktów zaczepnych z dziedziny społecznej, które należy naturalnie w odpowiedni sposób zużytkować a następnie w ćwiczeniach domowych lub tematach do zadań zużyć. W ten sposób i część piśmienna nauki szkolnej, zazwyczaj szablonowa i wyskakująca z sfery życia praktycznego, zetknie się bezpośrednio z tętniącym dokoła życiem i jego objawami. W końcu i nauce *religji* pozostaje wiele momentów do omówienia z punktu widzenia ogólno-etycznego i religijnego.

Jeśli chodzi o ugrupowanie wszystkich tych kwestji, poruszanych luźnie przy różnych sposobnościach, w pewnym związku i pogłębienie ich w dwuch klasach najwyższych, jak ja sobie wyobrażam, to dałoby się to zrobić według planu np. *Fickerta,* który dzieli je na 4 części: 1) Ogólna nauka o państwie; istota i cel konstytucji, jakość i podział władz, niezawisłość sądów, stosunek jednostki do państwa, lud, naród i państwo. Do tej grupy należą w szczególności: prawodawstwo, zarząd, sądownictwo, wojskowość, formy państwowe, państwo w związku narodów. 2) Statystyka ojczysta. 3) Z ekonomji społecznej: a) rozwój życia gospodarczego: gospodarka naturalna, pieniężna, kredytowa i domowa, miejska, ludowa i wszechświatowa, b) produkcja, czynniki produkcyjne, produkcja materjalna i immaterjalna, transport, handel, ubezpieczenie, kredyt, e) konsumpcja, d) majątek, dochody, rozchody, pieniądz i t. d., e) teorje ekonomiczne w ich historycznym rozwoju: merkantylizm, fizjokratyzm, handel wolny, cła ochronne, socjalizm i t. d. 4) Zasadnicze wiadomości z prawa karnego i cywilnego (znamiona zbrodni, występku, przekroczenia, formy kar, ich cel, dziedziczenie, prawo małżeńskie i t. d.).

Że jednak materjał ten, aczkolwiek na tak szeroką skalę zakreślony, nie jest zbyt wielki i dałby się

łatwo pokonać w dwuch najwyższych klasach, po przygotowaniu go w poprzednich, o tym przekonywa nas doskonała w swoim rodzaju czytanka społeczna H. *Bauernschmidta* (Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung), która wyczerpuje go na nie całych 200 stronicach. Jak dobrze można dobrać wyjątki odpowiednie z dzieł najlepszych pisarzy, o tym świadczą następujące tytuły, które dla próby przytaczam: Vom Staate überhaupt (Glock), Deutsche Bildung-Menschheitsbildung (Paulsen), Ethisierung des Parteikampfes (Paulsen), Vaterlandsliebe (G. Maier), Allgemeine Wehrpflicht (Reinhardt), Wesen und Aufgabe der Gerichte (Kisch), Der Landwirt (Freytag), Die soziale Gesetzgebung, die staatlichen Sozialreformen (Wolf), Die Börse (G. Maier), Verkehrswesen (B. Schmidt) i w. in. W czytance reprezentowane są nazwiska najlepszych ekonomistów, prawników, polityków, wychowawców i t. d. Na końcu podane są w wyjątkach konstytucje państwa niemieckiego, pruskiego, bawarskiego i ważniejsze szczegóły z konstytucji innych państw związkowych. W ten sposób uczeń wytwarza sobie pojęcie i o takich rzeczach, których dziś bardzo często przez całe życie nie widzi, nie czyta i nie rozumie.

Naukę społeczną uzupełniać powinny poglądowo *urządzenia praktyczne*, które przyjęły się już w innych krajach, szczególnie w Danji, Szwajcarji i Ameryce. Najważniejsze z nich byłyby:

Odwiedzanie posiedzeń sejmowych lub Rady Państwa szczególnie w miastach stołecznych, w których dostęp do nich nie jest połączony z znacznemi trudnościami. Mowa być może naturalnie tylko o takich posiedzeniach, których porządek dzienny zawiera treść odpowiednią dla młodzieży i dostępną dla jej rozwoju umysłowego. Ale i młodzież prowincjonalna nie powinna być zupełnie wykluczona od korzystania z tego

środka poglądowego, który uzupełni doskonale wiadomości zaczerpnięte z nauki szkolnej lub gazet. Koszty takich wycieczek gremjalnych ponosi naturalnie państwo.

Na prowincji może młodzież uczęszczać od czasu do czasu na posiedzenia Rady miejskiej, kiedy rozprawia się np. o budżecie gminy, urządzeniach nowych i t. d. W ten sposób zapozna się ona praktycznie łatwiej i prędzej z organizacją miasta i najbliższemi obowiązkami obywatela niż z najlepszych podręczników. W Szwajcarji uprawia się nawet zadawanie ćwiczeń piśmiennych na temat aktualnych kwestji miejskich lub państwowych.

Wyobrażenia prawne uzmysłowić jej mogą sądy przysięgłych, których zwiedzenie byłoby połączone dla młodzieży z wielką korzyścią nie tylko w kierunku wychowania społecznego lecz także ścisłego myślenia, sądzenia i osądzania. Wykluczone byłyby naturalnie pewne zbrodnie natury moralnej.

W końcu i sądy przemysłowe byłyby pod wielu względami niezłym czynnikiem kształcenia praktycznego i wychowania. Szczególnie dla uczniów szkół dopełniających i realnych.

W zakres praktycznego uzupełnienia i unaocznienia nauk społecznych wchodzą jeszcze wycieczki naukowe, np. do fabryk i tym podobnych zakładów, zwiedzanie wystaw, muzeów, podróże piesze po kraju, graficzne przedstawienia urządzeń państwowych i t. d. Nadto należy korzystać z tak rozpowszechnionego dziś środka, jakim są gazety, które młodzież zwyczajnie pilniej studjuje niż my sami. A jednak czytanie ich jest często bezkrytyczne, powierzchowne, łaknące sensacji i pobudek dla najniższych instynktów. Puszczona samopas na tym polu, młodzież więcej wynosi stąd szkody niż korzyści, szkody moralne, których często

najlepsze usiłowania szkoły i wychowawców naprawić nie zdołają. Dlatego należy poprostu młodzież wdrażać do krytycznego czytania gazet, zwracać jej uwagę na ważniejsze szczegóły społeczne, polityczne czy kulturalne, na pewien jednostronny sposób przedstawiania ich przez organy rozmaitych odcieni politycznych i t. d. W Ameryce wprowadzono specjalne godziny do czytania gazet po południu, odbywającego się pod wytrawnym kierownictwem nauczyciela.

Niemniej ważne zadanie kształcenia społecznego (nie tylko zresztą młodzieży) mają uniwersytety ludowe czy powszechne, które doszły do najdoskonalszego rozkwitu w Danji. Aczkolwiek w naszych warunkach nie dałyby się w zupełności naśladować, to jednak i tak wykłady urządzane przez nie mogą odpowiednio spełnić swe zadanie pod warunkiem, że odbywać się będą według pewnego z góry określonego planu (a nie bezplanowo, jak dotychczas) i że młodzież obowiązkowo będzie na nie uczęszczała. W Düsseldorfie np. urządzono dla próby specjalne wykłady społeczne dla młodzieży, wygłaszane przez najlepsze siły (Matthias, Adams i in.) fachowe, od 6—7 wieczorem a ilość uczniów i uczenic, przysłuchujących się między 450 a 500. Tematy były np. następujące: zarząd miasta, zarząd państwa, a autonomja, konstytucja Prus, nasze prawo i nasze trybunały i t. d. Tematy nadzwyczaj poważne a ilość słuchaczy znaczna.

Zakończenie.

Każdy nowy prąd w życiu ludzkości natrafia na opozycję i zarzuty, zanim nie zdobędzie sobie ostatecznie silnego gruntu i podstawy. Tak samo i żądania wychowania społecznego spotykają się często z wątpliwościami ze strony bądźto samych pedagogów bądź

też sfer, czujnych na zmiany szablonu wychowawczego.

Najpopularniejszym jest zarzut, podnoszony głównie przez bardziej konserwatywne czynniki nauczycielskie, że wychowanie społeczne prowadzi do rozpolitykowania młodzieży, która obecnie, jak sądzą, przynajmniej w obrębie murów szkolnych jest wolną od od podobnych wpływów. Zważywszy jednak, że mury te nie są tak grube i wysokie, aby powiewy z zewnątrz nie przedzierały się przez nie, zważywszy dalej, że życie pozaszkolne zajmuje znaczniejszą część życia młodzieży, że dom i stosunki współczesne z natury rzeczy muszą na nią wpływać, dodamy, iż specjalne obawy co do szkoły są conajmniej przesadzone. Sądzę, a w tej mierze zgadza się wielu pedagogów, że jeżeli nauka i wychowanie odbywać się będzie w granicach dotychczas określonych, jeżeli młodzież w szkole nabędzie zasadniczych wiadomości społecznych, to osłabią one szkodliwy wpływ niepowołanych czynników zewnętrznych, stwarzając w młodzieńcu podstawę przyszłej orjentacji społecznej. Idę nawet dalej, twierdząc, że podobne wychowanie korzystnie oddziała i na dom rodzinny.

Zapewne, zdarzać się będą wypadki, że nauczyciel tu i ówdzie zabarwi to i owo swoim własnym partyjnym przekonaniem, zapewne, że to jest źle, ale takie wypadki, które się zresztą i dziś zdarzają, będą należały do rzadkości, o ile dobra wola odnośnych czynników nie zawiedzie, i współpraca wszystkich nauczycieli będzie konsekwentnie i jednolicie przeprowadzona. Trudno zresztą przypuścić, aby odpowiednio przygotowani nauczyciele, świadomi swoich obowiązków i celu wychowania społecznego, zechcieli z rozmysłem wszczepiać w młodzież pewne zapatrywania partyjne.

Tak samo nie wytrzymuje krytyki zarzut, że wychowanie społeczne, zwracając się głównie do momentów praktycznych i otaczającego nas życia codziennego niszczyło by idealizm, młodzieży wrodzony i w nią wszczepiany. Owszem sądzę, że praktyczny kierunek wychowania społecznego, zawierającego w sobie przecież podstawę i tyle momentów idealnych, zrównoważy wybujałości idealizmu, który w późniejszym życiu czyni nas często niezdolnemi do współżycia i współpracy z naszym otoczeniem albo spycha nas na podstawie prawa kontrastu w ramiona najbrutalniejszego materjalizmu.

Przedstawicielem tego kierunku wychowawczego był u nas w ostatnich dziesiątkach ubiegłego wieku *Stanisław Szczepanowski*, który twierdził, „że podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe, autodydaktyzm, a zadaniem szkoły jest nie zagważdżać umysłu, ale przeciwnie przysposobić go, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnemi oczyma i uczyć się z życia; że w społeczeństwie demokratycznym szkoła winna być w harmonji z ustrojem politycznym i główny nacisk łożyć na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu."

A wielki reformator *Stanisław Staszic* głosił:

„Ponieważ szczęśliwość człowieka obywatela jest nierozdzielną od szczęśliwości całego towarzystwa, ponieważ szczęśliwość towarzystwa wynika z użyteczności wszystkich mieszkańców jego, przeto końcem edukacji krajowej być powinna użyteczność obywatela."

Dr. M. Bienenstock.

Stryj

Literatura.

H. Bauerschmidt: Staatsbürgerliche Belehrung und Erzielung (München 1913). *Ten sam:* Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung (München 1913). *G. Bäumer:* Das soziale Problem der Gegenwart (w „Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik 1911). *M. Bienenstock:* Wychowanie społeczne w świetle najnowszej literatury pedagogicznej (w „Muzeum“ 1912, II). *Ten sam;* Gmina szkolna jako czynnik wychowawczy („Nowe Tory“ 1912, I). *Ten sam:* Stanisław Szczepanowski jako pedagog społeczny (w „Rodzina i Szkoła“ 1912). *F. Bizoń:* Historja wychowania ze źródeł czerpana. (Lwów 1913). *G. Budde:* Alte und neue Bahnen für die Pädagogik (Leipzig 1912). *Ten sam:* Das Gymnasium des XX Jahrhunderts (Langensalza 1910). *Ten sam*: Die freiere Gestaltung des Unterrichs auf der Oberstufe des höheren Knabenschulen (w „Zeitschrift für Philosophie und Pädogogik 1910/11). *Ten sam:* Sozialkultur und Individualkultur — Sozialpädagogik und Individualpädagogik (w „Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitic“ 1912). *Cyga:* Szkoły średnie niemieckie i francuskie (w „Muzeum“ 1911, II). *A. Fickert:* Die bürgerlische Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Aufgaben der Lehrerseminare (Leipzig 1912). *Flügel*: Herbarts Lehren und Leben (Leipzig 1907). *F. W. Foerster:* Staatsbürgerliche Erziehung (Leipzig 1910). *Ten sam*: Szkoła i charakter (Warszawa 1911). *Ten sam:* Drogowskaz życia (Warszawa 1911). *Ten sam:* Wychowanie człowieka (Warszawa 1913). *Chr. Gröndahl:* Staatsbürgerliche Erziehung in Dänemark (Leipzig 1911). *Gurlitt*: Erziehung zur Mannhaftigkeit (Berlin 1906). *J. Hepp:* Die Selbstregierung der Schüler (Zürich 1911). *Herbart:* Allgemeine Pädagogik (Leipzig). *A. Heubaum:* Pestalozzi (Berlin 1910). *A. Huxoll:* Deutsche Erziebungsideale von dem ältesten Zeiten bis zur Gegenwart (w „Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik (1912). *E. Hylla:* Der Zusammenhang der Arbeitsschulbewegung mit den geistigen Strömungen in Leben der Gegenwart (w „Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik“ 1911). *Jamrógiewicz*: Autonomja szkolna (Sprawozd. III gimn. w Krakowie 1911). *Jędrzejowski:* Szkoła a wychowanie (w „Muzeum“ 1910, II). *Karbowiak:* Pedagogika Komisji edukacji narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII w. (w „Przewodniku naukowym i literackim“ 1907). *G. Kerschensteiner:* Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (Leipzig 1910). *G. F. Lipps:* Weltanschauung und Bildungsideal

(Leipzig 1911). *A. Messer:* Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung (Leipzig 1912). *F. Meyer:* Ziel und Methode des staats bürgerlichen Unterrichts (w „Neue Jahrbücher für das klassische Altertum u. s. w. 1910, II). *Münch:* Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart (Berlin 1906). *P. Osswald:* Die staatsbürgerliche Erziehung in den Niderlanden (Leipzig 1911). *Payot:* Kształcenie woli (Warszawa 1897). *K. Prodinger:* Die Teilnahme der Schüler an der Verwaltung der Schule (w „Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik“ 1911). *Przyczynki* do dziejów wychowania w Polsce (10. Dodatek do „Muzeum“ (1910). *W. Rein:* Deutsche Schulerziehung (München 1913). *P. Rühlmann*: Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz (Leipzig 1911). *Schilling:* Der Gedanke der Unterrichtskonzentration in mederner Ausprägung (Dresden 1913). *Scholz*: Geistige Strömungen und pädagogische Probleme der letzten Jahrzehnte (w „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ 1910/11. *Seidenberger:* Bürgerkunde in Lehrproben (Giessen 1909). *Sprawy* szkolne i wychowawcze (Warszawa 1906). *H. Strunk:* Die Zeitung in den höheren Schulen (w „Monatsschrift für höhere Schulen“ 1912). *Ziegler:* Geschichte der Pädagogik (München 1911). *Zimmer*: Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule (Berlin 1911).

Kultura umysłowa i etyczna w nauczaniu młodzieży naszej

na podstawie podręczników szkolnych i spostrzeżeń

przez

B. Sławomirskiego.

(Dokończenie).

„Zdrowych to organizmów jest cechą,
że łakną prawdy.“

Ks. Kalinka.

Zadaniem historyka jest przedstawić rzecz tak, *„jak było w istocie“* (wie es eigentlich war). Jest to zdanie „najznakomitszego—nie tylko nauką, ale i uczciwością—historyka niemieckiego,“ Rankego, dla którego hasłem była prawda. — *Die reine Wahrheit, alles übrige Gott befehlen. „Z pod obowiązku i z pod prawa mówienia prawdy*—słusznie powiada prof. Ign. Chrzanowski—*nikt z nas nie powinien być wyjęty. Czy w uniwersytecie, czy w szkole średniej, czy w ludowej powinniśmy samą prawdą karmić umysły i serca młodzieży polskiej!“* [1]) Tylko tak pojęta historja może być prawdziwą *mistrzynią życia.* Fałsze historyczne nie posiadają żadnej wartości, ani kształcącej, ani moralnej.

---

[1]) Muzeum, kwiecień, 1912. Sprawy Tow., str. 174.

Fałszować historję można w sposób dwojaki, albo przez przekręcanie faktów historycznych, albo przez rozmyślne opuszczanie i przemilczanie pewnych wiadomości historycznych w tym celu, aby wiadomości podane, a z opuszczonemi w ścisłym pozostające związku, w niewłaściwym przedstawić świetle. Oba te sposoby właściwe są książce ks. Gadowskiego, drugi zaś nierzadko stosowany jest w podręcznikach prof. W. Zakrzewskiego, zwłaszcza w podręczniku do historji nowożytnej. Dla charakterystyki tych książek szkolnych, oraz innych, używanych w szkołach naszych, przytoczę kilka przykładów i zestawię je z odpowiedniemi wiadomościami podręczników, obowiązujących w niemieckich szkołach austryjackich.

Weźmy na uwagę reformację, a zatym zdarzenie umysłowe o niezwykłej doniosłości. Chcąc zrozumieć jej przebieg i skutki, trzeba pierwej poznać jej przyczyny. A przyczyny te tkwią głównie w samym kościele i sięgają daleko w głąb wieków średnich. Źródłem reformacji, to niezmierne bogactwo kościoła, chciwość i chęć używania, połączona z ciemnotą i nieuctwem duchowieństwa. Przeciwko tym stosunkom występuje Wiklif w Anglji, a Hus w Czechach. Wielkie sobory zbierają się nie tylko w celu załatwienia schyzmy papieskiej, lecz także i po to, aby zreformować kościół „in membris" i złe usunąć. Ale zadania tego nie spełniają. Niebawem zjawia się humanizm ze swą krytyką, a materjału do krytyki posiada pod dostatkiem. Wreszcie miary złego dopełniają pontyfikaty papieży takich, jak Sykstus IV, Innocenty VIII, a głównie Aleksander VI. Wskutek jubileuszu w r. 1500 mnóstwo pielgrzymów podążyło ze wszystkich stron do Rzymu, i tu zamiast się pokrzepić na duchu i umocnić w wierze, ze zgorszeniem opuszczali miasto wieczne i o tym, co się działo na dworze Aleksandra

VI, opowiadali po całej Europie i przygotowali grunt pod reformację.

Obok tych przyczyn zasadniczych odegrały ważną rolę także stosunki wewnętrzne, właściwe pewnym krajom i narodom.

Jakże więc te zasadnicze przyczyny reformacji przedstawiają autorowie naszych podręczników szkolnych dla uczniów klas wyższych?

Ks. Gadowski ujmuje je w jedno zdanie następujące: „Niezadowolenie powszechne z istniejących stosunków, połączone z osłabieniem powagi Kościoła, było podatnym gruntem dla przewrotów rewolucyjnych. Człowiekiem, który stosunki te umiał wyzyskać na szkodę Kościoła, był Marcin Luter.“ [1])

Co to były za stosunki, które wywołały powszechne niezadowolenie i dlaczego powaga Kościoła osłabła, o tym ani słowa. Z następnego zdania, jako też z tego, co autor pisze o Lutrze bardzo obszernie, bo aż na 10 stronicach (135 — 144), a osobno jeszcze o Zwinglim i Kalwinie, uczeń ma nabrać przekonania, że Kościół jest niewinny i żadnego nie dał powodu do reformacji. Ale uczeń, który przychodzi do klasy ósmej [2]), posiada już pewne wiadomości o reformacji z historji powszechnej, i to nieco *odmienne* od tych, jakie książka ks. Gadowskiego stara się wmówić w niego.

Jakże przedstawia książka W. Zakrzewskiego stosunki kościelne przed reformacją?

W wydaniu pierwszym tomu III autor mówi

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość. kat., wyd. 2. Kraków (1907), str. 135.

[2]) Podręcznik ks. Gadowskiego przepisany jest na klasę VIII.

o Savonaroli, że „*gromiąc zepsucie kościelne*, wzywał także do złożenia z tronu Aleksandra VI. Papież ten *wyposażył posiadłościami kościelnemi syna swego Cezara Borgię*.“ [1]) A o samym Borgii tak pisze nieco dalej: „Ujemnych stron Odrodzenia typowym reprezentantem był ów *osławiony ze swoich zbrodni Cezar Borgia*, człowiek niepospolitych zdolności, niezwykłej energji i przebiegłości, lecz *bez cienia poczucia moralnego*.“ [2])

W następnych wydaniach znika Savonarola, gromiciel zepsucia kościelnego, znika Cezar Borgia i znika także papież Aleksander VI, jako ojciec typowego zbrodniarza, a pozostaje tylko w przyzwoitej roli sprzymierzeńca Ludwika XII.

Stosunki kościelne, poprzedzające wybuch reformacji w Niemczech, W. Zakrzewski podaje w jednym, ogólnikowym zdaniu, ale o treści *wręcz przeciwnej* do tej, jakąśmy poznali w książce ks. Gadowskiego: „Reformy kościelnej — pisze prof. Zakrzewski — *poprawy nadużyć w Kościele i wśród duchowieństwa*, ożywienia i pogłębienia uczuć religijnych:—tego przez cały wiek XV domagano się w kołach najściślej kościelnych, jak we wszystkich krajach zachodniej Europy, tak i w Niemczech.“ [3]) Ale jakie to były nadużycia, autor wcale nie wyjaśnia, a co gorsza, zaciemnia uczniowi pojęcie kościoła. Kościół w historji, jako czynnik działający, znaczy to samo, co duchowieństwo. Są to dwa wyrazy na określenie jednego i tego samego pojęcia. I sam prof. Zakrzewski, wyrażając się np., że „w Ka-

---

[1]) W. Zakrzewski. Hist. powsz. t. III. Kraków 1899, str. 13.

[2]) Tamże str. 17.

[3]) W. Zakrzewski. Historja nowożytna wyd. 4, 1905, str. 17. To samo na str. 54: „Główną przyczyną szybkich postępów reformacji było powszechne *niezadowolenie* z istniejących w Kościele stosunków i *pragnienie reformy* kościelnej.“

stylji jak w Aragonji, obu głównych państwach hiszpańskich, Kościół był bardzo potężny i bogaty,“ [1]), chyba nic innego w tym wypadku nie rozumie, jak tylko potęgę i bogactwo duchowieństwa, a nie wiernych. Przez Kościół więc w historji rozumiemy papieża, biskupów i księży czyli duchowieństwo, albo inaczej „kościół nauczający,“ o jakim mowa jest w katechizmach. To też jest rzeczą wielce wątpliwą, czy autor, mówiąc o „nadużyciach w Kościele i wśród duchowieństwa,“ potrafiłby podać różnicę między nadużyciami w Kościele przez duże „K“ a nadużyciami wśród duchowieństwa przez małe „d.“

A teraz przypatrzmy się, co mówią podręczniki niemieckie dla szkół średnich austryjackich o stosunkach kościelnych przed reformacją? Seit dem Konstanzer Concil war es in der Kirche nicht besser geworden. Etwa *ein Drittel des Bodens* gehörte der Kirche und die geistlichen Fürsten bezogen sehr grosse Einkünfte *aus dem Zehnten, den frommen Stiftungen und den Ablassgeldern*, während sie von den städtischen Abgaben frei waren. Die weltlichen Fürsten waren besonders darüber unwillig, dass die Päpste sehr viel Geld (ungefähr 600000 K jährlich) aus Deutschland bezogen, das ihnen so wenigstens zum Teile entgieng. Auch jetzt noch widmeten die Päpste nicht alle ihre Kräfte der Reform der Kirche. Der unwürdige Alexander VI. vernachlässigte vielmehr über der Förderung seiner nächsten Verwandten das Wohl der Kirche völlig und sein zweiter Nachfolger Julius II entwickelte eine überwiegend kriegerische Tätigkeit. [2])

---

[1]) W. Zakrzewski. Historja wieków średnich, wyd. 5, 1908, str. 180.

[2]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte. 2. Teil. 4. Aufl. Laibach 1911, str. 184.

To samo mamy także w podręczniku dla szkół realnych, gdzie o papieżach, a zwłaszcza o Aleksandrze VI autor takie wygłasza zdanie: „Dagegen gaben manche, wie der unwürdige Alexander VI, durch ihre persönliche Lebensführung, Begünstigung der Verwandten (Nepotismus), Verschwendung u. dgl. öffentliches Aergernis.“ [1])

Podobna różnica w pojmowaniu dziejów i zasad wychowawczych występuje również między naszym a niemieckim podręcznikiem do nauki historji austryjackiej.

Prof. L. Finkel w swej „Historji monarchji austryjacko-węgierskiej“ na klasę VIII nie podaje żadnej wiadomości, nie czyni najmniejszej wzmianki o przyczynach reformacji w krajach austryjackich, wymienia natomiast w pierwszym wydaniu spory poczet reformatorów, działających w poszczególnych krajach Monarchji, jak: Kasper Tauber, Primus Truber, Jakób Huter, Hubmeier, Jan Gross, zwany Honterus, Juhasz, zwany Melius, Mateusz Biró Devay i Jerzy Blandrata. [2]) W wydaniu ostatnim przyczyn reformacji niema również, ale za to z 8 nazwisk reformatorów pozostało tylko jedno, Primusa Trubera, tłumacza Biblji na język słowiański. [3])

Inaczej postępuje niemiecki autor historji austryjackiej. O przyczynach reformacji w krajach austryjackich tak pisze: „Auch in den österreichischen Län-

---

[1]) A. Rebhann. Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Classen der Realschulen, 2. Teil, 4. Aufl. Laibach, 1911, str. 164. Jest to przeróbka podręcznika Zeehe'go.

[2]) L. Finkel. Historja monarchji austr.-węg. Lwów 1897. § 19, str. 34—36.

[3]) Tamże, wyd. 3, 1910. § 19.

dern *verfiel* gegen Ausgang des Mittelalters *infolge des Reichtums der Geistlichkeit* und des Päpstlichen Schismas das *kirchliche Leben;* mehrere Provinzialsynoden verboten den *Ausschank von Weinen in Kirchen* und *Pfarrhöfen* nnd Friedrich III erwähnt, dass *ein Erzbischof von Salzburg die Messe nicht verstand.* Vergebens versuchten verschiedene Sekten und Bruderschaften, wie die Geissler, die Begharden, Waldenser und Hussiten, eine Besserung herbeizuführen.“ [1]) Z reformatorów, działających w krajach austryackich autor „Vaterlandskunde“ wymienia tylko Hubmayra dlatego, że Ferdynad I kazał go w Wiedniu *spalić.* [2])

Podręczniki więc niemieckie w Austrji odzwierciedlają młodzieży, bodaj w najogólniejszych zarysach obraz stosunków przed reformacją, a podręczniki nasze nie dają uczniowi o tych rzeczach *żadnego pojęcia, prócz wyrazów i zwrotów o treści niezrozumiałej albo błędnej.*

A teraz przejdźmy do innej sprawy!

Zasługę, że reformacja nie przyjęła się we Włoszech, prof. Zakrzewski przypisuje inkwizycji i kardynałowi Caraffie, który ją wznowił i tak o tym ostatnim pisze w pierwszym wydaniu tomu III: „prócz reform żądał także *ostrego nadzoru i kary* i dla tego przeprowadził reorganizację podupadłej średniowiecznej inkwizycji po pojedyńczych dyecezjach. Teraz utworzono najwyższą kongregację *Inkwizycji św., św. officjum*, złożoną z kardynałów, która z polecenia papieża rozwinęła działalność w całych Włoszech. Ona to stłumiła pojawiające się we Włoszech sympatje dla re-

---

[1]) A. Zeehe. Oesterreichische Vaterlandskunde, 3 Auflage, Leibach 1910, str. 170.

[2]) Tamże str. 184.

formacji protestanckiej, a jej zwolenników zmusiła *uchodzić do Szwajcarji lub Niemiec i Polski.*“ [1])

Uczniowie zapytywali, dlaczego instytucja, która stosowała tortury [2]) i za przekonania skazywała na karę śmierci, która nie oszczędzała nawet krzewicieli nowej wiedzy, jak Galileusza, nazwana jest z takim naciskiem, bo aż dwa razy „świętą.“ W nowszych wydaniach ten kontrast między „świętością“ Inkwizycji a jej działalnością autor o tyle zmniejszył, że opuścił wyrazy „święte officjum,“ usunął uwagę, że Inkwizycję te powołano do „ostrego nadzoru i kary,“ jako też wiadomość, że Włosi musieli przed nią szukać schronienia poza granicami ojczyzny. [3])

Podręczniki austryjackie mówią o tej samej inkwizycji bez przydawki „święta.“ A nawet ks. Gadowski w swej historji kościelnej nazywa ją krótko „inkwizycją“ lub „trybunałem inkwizycyjnym.“ [4])

Jednym z czynników kontrreformacji był zakon Jezuitów. Ks. Gadowski i prof. W. Zakrzewski podnoszą wysoko zasługi i działalność tego zakonu, wielbiąc go przedewszystkim za jego pracę nad wychowaniem młodzieży; ale żaden z nich nie podaje tego, co było i jest najcharakterystyczniejszym jego rysem, najistotniejszą cechą, właściwą temu zakonowi. Żaden z tych dwu autorów nie zaznacza, że zakon jezuicki starał się przedewszystkim owładnąć dworami panującemi i sferami, posiadającemi znaczenie, aby przy ich pomocy wywierać wpływ swój na usposobienie ludności i w ten sposób stać się pod każdym względem czynnikiem

---

[1]) W. Zakrzewski. Hist. powsz. t. III, Kraków, 1899, str. 75

[2]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2, str. 104.

[3]) W. Zakrzewski, tom III, wyd. 4, str. 54.

[4]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2 (1907), str. 104 i 186.

miarodajnym i niezbędnym. Wszak w tym celu zakon ten opanował szkoły średnie i wyższe, gdzie uczęszczała przeważnie młodzież szlachecka, a zatym młodzież tego stanu, który był wówczas wszędzie wpływowym i panującym. W szkołach zaś jezuickich chodziło nie tyle o naukę i wykształcenie, ile raczej o wychowanie żarliwych zwolenników wyznania katolickiego. Oświatę ludową zaniedbał zupełnie. Otóż brak tej charakterystyki prowadzi wprost do fałszów historycznych. Obaj autorowie nie tylko przedstawiają niedostatecznie i jednostronnie znaczenie zakonu Jezuitów, lecz także, mówiąc o kasacie jego, nie mogą się zdobyć na uwydatnienie rzeczywistych przyczyn tego wypadku.

Nieco inaczej zadanie swe pojmują podręczniki austryjackie, zatwierdzone przez ministerstwo oświaty. Czytamy w nich: „Die Jesuiten entwickelten eine vielseitige Tätigkeit; sie waren *einflussreiche Beichtväter an den Fürstenhöfen*. A dalej: „Die grösste Bedeutung aber verschaffte ihnen die *Uebernahme des Mittelschulunterrichtes* in den katolischen Ländern, wodurch sie einen *mächtigen Einfluss auf die Gesinung der Bevölkerung* gewannen. Bald fiel ihnen auch der *Unterricht an den Universitäten* zu. *Die Volksschulen vernachlässigten sie;* dafür suchten sie die *unteren Stände durch einen besonders glänzenden Gottesdienst*, der in pomphaft ausgestatteten Kirchen („Jesuitenstil“) gefeiert wurde, zu gewinnen.“ [1])

„Wkrótce *do szkół jezuickich*—mówi prof. Zakrzewski—nauczających bezpłatnie i posługujących się nowemi metodami, *cisnęła się młodzież*, niekiedy nawet

[1]) A. Rebhann, cz. 2, wyd. 4, 1911, str. 188. Podobnie Zeehe, cz. 2, wyd. 4, r. 1911, str. 212.

protestancka.“ [1]). Co do wartości więc prof. Zakrzewski znacznie wyżej ceni szkoły jezuickie od szkół innowierczych. Tymczasem z książki *A. Lewickiego* uczeń dowiaduje się czego innego. Autor tego podręcznika tak pisze o zakonie jezuickim za czasów Zygmunta III: „Przedewszystkim zaś ujął w swoje ręce wychowanie młodzieży i obok licznych szkół różnowierczych zakładał również liczne szkoły jezuickie. Ale też te szkoły, *tak różnowiercze jak jezuickie, miały kierunek jednostronny i kształciły młodzież przedewszystkim na żarliwych zwolenników swojego wyznania. Stąd powstał niebezpieczny rozdział tak między młodzieżą, jak i w narodzie, i szerzyła się obca dotąd w Polsce nietolerancja religijna.* Sam król zezwalał na *uciskanie dyssydentów*, a przy obsadzaniu wakansów systematycznie ich pomijał.“ [2])

Na karb braku objektywności historycznej i poczucia słuszności należy również policzyć twierdzenie prof. W. Zakrzewskiego, że z powodu „nowych metod“ nawet młodzież protestancka cisnęła się do szkół jezuickich. Niezawodnie, tu i ówdzie rzeczywiście zdarzały się takie wypadki, ale niestety, mamy także przykłady wręcz przeciwne. Były kraje, gdzie protestantów systematycznie zmuszano do posyłania dzieci swych do szkół jezuickich. Oto posłuchajmy, jak tę sprawę przedstawiają nawet katolickie podręczniki austryjackie: „.....sogenannte gemischte *Komissionen*, die aus *Geistlichen und Laien* gebildet und von *Soldaten begleitet* waren, zwangen die Bürger und Bauern unter Androhung der Ausweisung zur Annahme der

---

[1]) W. Zakrzewski. Hist. powsz. t. III, wyd. 4, 1908, str. 55.

[2]) A. Lewicki. Zarys hist. Polski, wyd. skrócone 5, 1912, str. 132—133.

katolischen Lehre. *Die adligen Protestanten* wurden zwar nicht zur Auswanderung genötigt, doch durften sie ihre Religion nicht ausüben und *mussten ihre Kinder,* wenn sie eine höhere Bildung geniessen sollten, *in die Jesuitenschulen schicken,* wo sie für den Katholizismus gewonnen wurden.“ [1])

Tak samo rzecz się ma i ze zniesieniem zakonu jezuickiego. Austryjackie podręczniki podają za przyczynę kasaty Jezuitów *ich nietolerancją religijną i zacofanie w wychowaniu młodzieży* w przeciwieństwie do ogólnego postępu, jaki wówczas nastąpił w dziedzinie szkolnictwa. [2]) Natomiast z książki Zakrzewskiego uczeń nasz nie tylko o tym wcale się nie dowiaduje, ale nawet po tych peanach, jakie autor wyśpiewał poprzednio na cześć zakonu, nie potrafi nawet się domyślić właściwych przyczyn jego zniesienia. Wiadomość, że dwory burbońskie „wymogły na Klemensie XIV kasatę Zakonu,“ [3]) nie może zadowolić ucznia, gdyż nasuwa mu się pytanie, dla czego państwa katolickie, nie wyłączając nawet Austrji, tak wrogie okazywały usposobienie względem Jezuitów i domagały się zwinięcia ich zakonu.

Już przy nauce historji ojczystej w klasie IV [4]) niejednokrotnie uczniowie zwracali się do mnie z prośbą o wyjaśnienie im tej sprawy. Odpowiadałem im stale, że o tym dowiedzą się w klasach wyższych. Uczniowie zaś klasy VIII wzięli się na inny sposób. Pewnego razu zapytują mię z uśmiechem, dla czego

---

[1]) A. Zeehe. Oesterreichische Vaterlandskunde, 3 Aufl. Laibach 1910, str. 185—186.

[2]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte cz. 3, 1908, str. 76—77.

[3]) W. Zakrzewski. Hist. powsz., tom III, wyd. 4, str. 164, 1908.

[4]) Według starego planu nauki.

protestancki Fryderyk II i schyzmatycka Katarzyna II byli lepszemi katolikami od samego papieża. Równocześnie pokazują mi w książce ks. Gadowskiego ustęp, w którym autor zbija wszelkie zarzuty, czynione Jezuitom, mówi o wymuszeniu na papieżu Klemensie XIV bulli, znoszącej ich zakon, a w końcu tak się wyraża: „Jedynie *dwory pruski i petersburski*, *uznając pożyteczną działalność zakonu*, *nie ogłosiły tej bulli w swych państwach.*“

Aby zaś przekonać uczniów, że wychowanie jezuickie było lepsze niż świeckie, autor tak pisze dalej: „Miejsce Jezuitów w wychowaniu młodzieży zajęli we Francji *encyklopedyści*, w Niemczech zaś *racjonaliści i filantropiści* i szczepiąc w serca młodociane niewiarę i ubóstwianie człowieka (humanitaryzm), *wychowali przyszłych bohaterów rewolucji.*“

Na dowód zaś, że przytoczone wiadomości, jak wogóle cała treść książki ks. Gadowskiego zgodna jest z prawdą i nie zawiera nic przeciwnego wierze i nic gorszącego, konsystorz tarnowski i wszyscy biskupi polscy w Galicji obrządku łacińskiego umieścili swe podpisy na karcie tytułowej. [1]) Ale pomimo tak wysokiego autorytetu rzecz z rozmysłu błędnie przedstawiona nie traci bynajmniej charakteru fałszu. Chodzi tu o dwie rzeczy: 1) dlaczego nastąpiło zwinięcie zakonu Jezuitów i 2) dlaczego zakon ten zatrzymały dwory akatolickie, pruski i petersburski?

Rozstrzygać tego rodzaju kwestję zapomocą wyrazu „siadaj,“ byłoby rzeczą w wysokim stopniu niestosowną i niepedagogiczną, a odkładać ją na później

---

[1]) Wydanie pierwsze. W *drugim* wydaniu podpisy biskupów wprawdzie *znikły*, ale treść pozostała ta sama. Ks. Gadowski. Hist. kość. kat., wyd. 2, 1907, str. 198.

byłoby w tym wypadku również rzeczą niewłaściwą ze względu, że uczniowie za kilka miesięcy mieli przystąpić do egzaminu dojrzałości. Nadmieniłem więc, że już w r. 1741 bullą Immensa pastorum Benedykt XIV karci Jezuitów i wytyka im nadużycia władzy. Ale dopiero papież *Klemens XIV*, *„jeden z najoświeceńszych i najzacniejszych naczelników kościoła“* [1]), zwija ich zakon 1773. Zwróciłem uwagę uczniów, że postać tego papieża jest dla nas tym sympatyczniejsza, iż sam jeden z pośród panujących pracował nad odwróceniem I podziału Polski, a kiedy usiłowania jego okazały się bezskutecznemi, zaprotestował przeciw podziałowi. Następnie w dalszym wyjaśnieniu, dla tym większej objektywności w przedstawieniu rzeczy, zamiast żywego słowa dałem pierwszeństwo martwej literze. Przyniosłem tedy z bibljoteki podręcznej VI tom „Encyklopedji wychowawczej“ i poleciłem uczniom odczytać w tłumaczeniu polskim bullę Klemensa XIV. Z niej uczniowie dowiedzieli się, że papież *„po dojrzałej rozwadze“* znosi zakon Jezuitów z powodu wygórowanej jego chciwości, *wtrącania się do spraw świeckich i politycznych*, niesnasek, kłótni, zgorszenia, *bezużyteczności w sprawach oświaty* i t. d. Znosi zakon, bo uważa, *„że po Towarzystwie Jezuickim już niczego dobrego spodziewać się nie można*, że nawet jest wszelkie *niebezpieczeństwo, ażeby Kościół, dopókiby się ono utrzymało, mógł kiedy odzyskać prawdziwy i trwały spokój.“* [2])

Treść bulli papieskiej uzupełniłem zdaniem Szujskiego o wychowaniu jezuickim. „Wykazywać do-

---

[1]) J. Szujski. Dzieje Polski, t. IV, część 2. Lwów 1866, str. 509.

[2]) Encyklopedja wychowawcza, t. VI, Warszawa, 1904, str. 18.

kładnie szkodliwość tej edukacji—pisze ten uczony—nie uważamy za rzecz potrzebną, bo czemuż innemu przypisać, że naród z postępem Europy na polu umiejętności i polityki nie poszedł, czemuż przypisać, że pozostał ślepym na niebezpieczeństwa zewsząd grożące a stąd i środków zaradczych wymyśleć nie mógł? *Rehabilitować edukację jezuicką może tylko — głupstwo albo przewrotność, a jeżeli z pierwszym ucierać się nie warto, z drugą nie można.*" [1])

Z bulli papieskiej uczniowie poznali przyczyny zwinięcia zakonu Jezuitów, a z historji Szujskiego wartość działalności Jezuitów w Polsce. Działalność ta ze wszech miar szkodliwa dla narodu polskiego tym samym wychodziła na korzyść państw zaborczych, a zwłaszcza Katarzyny II i jej planów co do Polski. Stąd ta opieka i specjalne względy, jakiemi Jezuici cieszyli się na dworze petersburskim i berlińskim.

Cieszą się oni również szczególniejszą życzliwością i protekcją ze strony Targowiczan, którzy w swym uniwersale zapowiadają wyraźnie, że „będzie ich „*najsilniejszym żądaniem używać wszelkich sposobów dla przywrócenia tegoż zakonu XX. jezuitów i powierzenia mu edukacji młodzi naszej.*" [2]) *Imperatorowa* zaś ze swej strony nie omieszkała *poprzeć usiłowań Targowicy* i w tym celu przesłała odpowiednią *instrukcję* [3]) pełnomocnikowi swemu, *Bühlerowi*, delegowanemu do boku marszałka konfederacji targowickiej.

---

[1]) J. Szujski. Dzieje Polski, t. IV, część II, Lwów 1866, str. 360.

[2]) Wł. Smoleński. Przewrót umysłowy w Polsce w. XVIII, Kraków-Petersburg 1891, str. 399.

[3]) Tamże.

Podobnie jak ks. Gadowski pisze także w podręczniku swym *ks. Jougan*: „Dwór pruski i rosyjski, *uwzględniając skuteczną pracę Zakonu na polu naukowym*, zatrzymały go w obrębie swych państw“ i t. d. [1])

W tej wiadomości błędnej, pomieszczonej w „historjach kościelnych“ tkwią takie niewłaściwości, że trudno uczniom nie zwrócić na nie uwagi, zwłaszcza, że są to uczniowie umysłowo rozwinięci i dojrzali, z sądem przeważnie już wyrobionym. Niewłaściwością jest tedy, że polscy księża *katoliccy* wyrażają w książkach szkolnych *pochwałę i uznanie dworom akatolickim, że nie zastosowali bulli papieskiej* w swych państwach, a ze zdaniem autorów godzą się konsystorze i biskupi polscy. Niestosownym jest również, że podręczniki do *historji kościoła katolickiego, zatwierdzone przez episkopat, a przeznaczone dla młodzieży katolickiej, uznają za dobre to, co papież, najwyższa i nieomylna głowa kościoła katolickiego* według nauki katechizmu, *po długim namyśle i „dojrzałej rozwadze“ uznał za złe i publicznie, ex catedra potępił*... A wreszcie razi i to, że nie tylko sami autorowie stają po stronie nieprzyjaciół czcigodnego i tyle dla nas sympatycznego papieża Klemensa XIV, lecz w szeregu jego przeciwników, a zatym wymienionych dworów zaborczych i Targowiczan, stają także nasze władze duchowne i świeckie, które podręczniki z takiemi fałszami historycznemi aprobowały i do użytku młodzieży poleciły.

Dziwne stanowisko ks. Gadowski zajmuje także pod względem etyki chrześcijańskiej. Nietolerancję religijną i jej skutki przedstawia w biegunowo przeciwnym świetle do tego, co wykazują dzieje Polski

---

[1]) Ks. Jougan. Historja kościoła katolickiego, wyd. 2, skrócone. Lwów 1900, str. 155.

i co zawiera podręcznik A. Lewickiego dla uczniów klas wyższych. Widzieliśmy już wyżej, że za źródło nietolerancji religijnej, nieznanej dawniej w Polsce, podręcznik ten uważa Jezuitów i ich szkoły. Na innym zaś miejscu czytamy: „*Nietolerancja religijna* od czasów Zygmunta III robiła także *smutne postępy*. Szlachta katolicka usiłowała już nawet wyrugować dysydentów z izby poselskiej, a Arjanów wygnała z kraju. *Dysydenci zaś skutkiem doznawanego ucisku szukali opieki poza granicami rzpltej:* podczas najazdu szwedzkiego łączyli się z Karolem Gustawem, a dyzunici trzymali z Kozakami i przechylali się ku Moskwie.“ [1])

Ks. Gadowski pomija zupełnym milczeniem właściwe przyczyny uciekania się dysydentów pod opiekę mocarstw zagranicznych, o ich ucisku, wywołanym nietolerancją religijną wcale nie napomyka, przeciwnie twierdzi, że w XVII i XVIII w. działo im się w Polsce dobrze i że powodzeniem tym byli rozzuchwaleni. Szlachta, zdaniem tego duchownego, za mało okazywała energji wobec dysydentów. To też akt gwałtu, jakiego się dopuściła na protestantach w głośnej sprawie toruńskiej doczekał się po blizko dwu stuleciach pochwały ze strony ks. Gadowskiego. „*Nieco energji okazali Polacy chwilowo w sprawie dysydentów*, którzy powiększali rozstrój przez to, że stale znosili się z monarchami sąsiedniemi i podawali im dogodny pretekst do mieszania się w wewnętrzne sprawy Polski. *Rozzuchwaleni powodzeniem*, znieważyli dysydenci w Toruniu (1724) procesję w dzień Bożego Ciała.“ [2])

---

[1]) A. Lewicki. Zarys hist. Polski. Wyd. 5, skrócone. Kraków 1912, str. 152.

[2]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2, 1907, str. 199.

Sprawę tę, w wydaniu obszerniejszym, używanym również przez uczniów, tak opisuje prof. A. Lewicki: „W roku 1724 przyszło w Toruniu między uczniami Jezuitów a protestanckiemi mieszczanami do gwałtownych zajść, których ofiarą padło kolegjum jezuickie, przez mieszczan napadnięte i zrabowane. Chociaż *wina była po obu stronach*, to jednak *pod wielkim naciskiem szlachty i sejmu, sąd asesorski skazał z tego powodu burmistrza i dziewięciu mieszczan na karę śmierci*, której szybkiego wykonania król August skrzętnie dopilnował. *Surowy ten wyrok spowodował interwencję dyplomatyczną*, a nawet *groźbę wojny*, ze strony *dworów protestanckich*, *cara Piotra i Austryi*. Wprawdzie na tym się sprawa skończyła; ale w każdym razie pozostała ona *smutnym świadectwem ogromnej zmiany w sposobie myślenia szlachty, tak wobec spółczesnych narodów, jak wobec potomności*." [1])

Przedstawienie zaś tej sprawy ze strony ks. Gadowskiego, jest, jak się łatwo domyśleć, jednostronne i podburzające, a wniosek następujący: „*Za te gwałty (nie za religję odmienną) sąd ukarał śmiercią burmistrza i dziewięciu mieszczan, o co Prusy i Anglja narobiły wrzawy*." Jeżeli kara śmierci nastąpiła wyłącznie za gwałty, jeżeli nie odgrywała tu roli nienawiść religijna, w takim razie dla czego nie ukarano za gwałty także katolików? Wszak „wina była po obu stronach." Dla czego nie ukarano studentów jezuickich, którzy gwałtem porwali ucznia luterskiego i powlekli go z sobą do kolegjum Jezuitów? Dla czego nie ukarano Jezuitów, którzy porwanego ucznia nie puścili na wolność i sprowokowali napad ludności luterskiej na swe

---

[1]) A. Lewicki. Zarys hist. pol., wyd. 5. Warszawa-Kraków, 1913, str. 334.

kolegjum? Dla czego w obrębie miasta skasowano szkoły luterskie? Na te pytania, rzecz jasna, „Historja kościoła katolickiego“ nie daje odpowiedzi. Przeciwnie, aby tym bardziej jednostronne i ujemne rzucić światło na protestantów, ks. Gadowski utrzymuje, że tylko państwa protestanckie, Prusy i Anglja narobiły wrzawy z powodu surowego wyroku, natomiast o *schyzmatyckiej Rosji i katolickiej Austrji nic nie wspomina.*

„Niefortunny zaiste przedmiot dla apologji!“ — Z takim zdaniem zwraca się Szujski do tych, którzy próbowali bronić fanatyzmu religijnego szlachty. A następnie tak trafnie ocenia całe to zajście: „Nie przecząc bynajmniej, że car, król pruski i angielski byli daleko gorszemi prześladowcami innowierstwa, musimy przecież podnieść, że *wyrok toruński był smutnym zwycięstwem propagandy fanatycznej Jezuitów*, odstępstwem od zasad tolerancji, że w nim przebijała *nienawiść* wyłączności szlacheckiej i katolickiej przeciw luterskiemu mieszczaństwu, a tym samym liczne objawy wewnętrznego rozprzężenia wielkiej i cywilizacyjnej idei, która w wieku XVI Polskę na świeczniku stawiała. Historja najbliższa, t. j. historja dyplomatycznych zabiegów ościennych o sprawę toruńską, nasunie nam bowiem uwagę, że *naród, który w imieniu najważniejszych interesów swoich, niepodległości politycznej, nie umiał się zdobyć na samodzielne wystąpienie;* naród, po którego karku bezkarnie Szwedzi, Moskale i Sasi chodzili, *dopiero wtedy zdobywa się na chwilę energji, gdy mu fanatyzm jezuicki w złej sprawie bębenka podbije.*“ [1])

Ograniczenie praw politycznych dysydentów na sejmie 1733 r. prof. Lewicki tak motywuje w swym

---

[1]) A. Szujski. Dzieje Polski, t. IV, cz. II. Lwów 1866, str. 277.

podręczniku szkolnym: „Za panowania Sasów, a zwłaszcza Augusta III, *Polska doszła do największego moralnego i politycznego upadku.* Upadły jeszcze bardziej, niż w okresach poprzednich, szkoły i oświata, niemniej i piśmiennictwo; *rozpowszechniła się bezmyślna dewocja, a niewyrozumiałość religijna dochodziła już do tego, że dysydentów odsądzono od praw politycznych i urzędów* (1733).“ [1])

Ks. Gadowski, dla którego nietolerancja szlachty niedość była jeszcze energiczna, tłumaczy uczniom ograniczenie politycznych praw innowierców wręcz przeciwnie; winę przypisuje wyłącznie dysydentom: „Z powodu *gwałtów* (także ze strony dyzunitów) i *wichrzeń politycznych* ograniczono nawet polityczne prawa dysydentów w sejmie konwokacyjnym roku 1733.“

Dzieje więc Polski uczą młodzież, że Jezuici z gruntu zmienili usposobienie narodu polskiego. Z fanatyzmem i nietolerancją religijną, z „bezmyślną dewocją“ wszczepili oni w szlachtę naszą nieuctwo, ciemnotę i zupełny upadek moralny, zabili w niej prawdziwy patryjotyzm i tym sprowadzili wewnętrzny rozstrój i upadek polityczny Polski. Natomiast w książce ks. Gadowskiego ten stan rzeczy przedstawiono *całkiem przewrotnie.* Pomieszczono w niej nie tylko fałsze historyczne, jakby specjalnie dla młodzieży naszej ukute, ale nawet to, co w naszej przeszłości historja potępia, jako symptomy niezdrowe i niemoralne, jako rzeczy zdrożne, przeciwne zarówno prawom boskim jak i ludzkim, podano tam za wzór godny naśladowania, otoczono jakimś nimbem świętości i nietykalności. [2])

---

[1]) A. Lewicki. Zarys hist. Polski, wyd. skrócone 5. Kraków 1912, str. 164.

[2]) Kiedy jednemu dyrektorowi gimnazjalnemu zwróciłem

Co do prof. W. Zakrzewskiego, to widzieliśmy wyżej, że zamiast rzeczowej charakterystyki działalności Jezuitów zamieścił w swej książce hymny pochwalne na cześć tego zakonu. Wobec tego łatwo zrozumieć, że w rozdziałach, w których traktuje o historji polskiej, nie może zdobyć się ani na jedno zdanie wyjaśnienia, skąd się wziął ten upadek oświaty i moralności, gdzie leżało właściwe źródło tego rozstroju wewnętrznego, jaki cechuje Polskę w XVII i XVIII stuleciu. O wewnętrznych stosunkach Polski po wojnach szwedzko-kozackich tak pisze prof. W. Zakrzewski: „społeczeństwo zaś stało się *masą bierną i niezdolną do reform,* któreby je mogły podźwignąć. Wzmagała się coraz ciaśniejsza jego *ekskluzywność;* pod wpływem wojen szwedzkich, *karząc sympatje protestantów polskich dla obcych najezdców,* wydano pierwsze ogólne zarządzenia przeciwko protestantom i wygnano z Polski arjanów.“ [1]) *W przeciwieństwie więc do A. Lewickiego,* a podobnie jak ks. Gadowski, prof. Zakrzewski nie tłumaczy wrogiego usposobienia szlachty wobec protestantów fanatyzmem religijnym, ale sympatjami tych ostatnich dla obcych najezdców. *Skutek więc bierze za przyczynę.* Dlaczego innowiercy sympatyzowali z najezdcami, dlaczego z niemi połączyła się również szlachta katolicka, która opuściła własnego króla, Jana Kazimierza, a poddała się pod protektorat protestanckiego władcy szwedzkiego, dlaczego społeczeństwo stało się masą bierną i niezdolną do reform,

---

uwagę na oburzenie, jakie tego rodzaju fałsze i zasady wywołują pośród młodzieży starszej, radził mi jako człowiek doświadczony, abym rzeczy tych publicznie nie poruszał, gdyż *krytykę podręczników do nauki religji duchowieństwo uważa za obrazę religji...*

[1]) W. Zakrzewski. Hist. powsz. t. III 1908, str. 114.

dlaczego wzmagała się coraz ciaśniejsza jego ekskluzywność i pod jakim względem? Na to wszystko autor nie daje żadnej odpowiedzi. O nietolerancji religijnej w Polsce, o działalności wychowawczej Jezuitów nie czyni najmniejszej wzmianki. Później mówi o reformie szkół, podjętej przez Konarskiego [1]), ale, co się stało ze znakomitemi szkołami jezuickiemi, tak przezeń wychwalanemi, o tym nie wspomina. W rzekomo pragmatycznej historji prof. W. Zakrzewskiego jest mnóstwo *niejasności i zasadniczych pytań*, na które odpowiedzi uczeń musi sobie szukać gdzieindziej, albo też przyswajać sobie wiadomości w sposób *czysto pamięciowy bez zrozumienia.*

Takie samo bezwzględne pogwałcenie prawdy historycznej mamy także w przedstawieniu *inkwizycji hiszpańskiej*, która pozostawała w rękach Dominikanów.

Ks. Gadowski twierdzi, że Kościół nie ma nic wspólnego z tą inkwizycją i tak pisze: „A jednak nie ulega najmniejszej wątpliwości, że był to *trybunał* nie kościelny, lecz *czysto państwowy*, dla którego król mianował Wielkiego Inkwizytora i wszystkich asesorów, zabierając na rzecz skarbu majątki zasądzonych przez inkwizycję.“ „Kościół przeto, zdaniem autora, nie jest za ową inkwizycję wcale odpowiedzialnym.“ [2]). Pomimo tak stanowczego i uroczystego zaprzeczenia jakiejkolwiek łączności między kościołem a inkwizycją hiszpańską ks. Gadowski broni przecież tej drugiej w sposób właściwy sobie. Inkwizycję hiszpańską przedstawia jako najzwyklejszy trybunał, posługujący się torturami jak wszystkie zresztą wówczas trybunały

---

[1]) Tamże str. 167.

[2]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość. Wyd. 2 (1907), str. 125.

sądowe, wyrokujące w sprawach o zdradę stanu lub o obrazę majestatu. „Z drugiej strony — czytamy w książce ks. Gadowskiego—okrucieństwa, popełniane *rzekomo* przez inkwizytorów hiszpańskich, przedstawiane bywają ze złośliwą przesadą. W jednym stuleciu (XVI) protestantyzm zgładził więcej katolików niewinnie, niż inkwizycja hiszpańska przez cały czas swego istnienia. *Wyraz auto da fé nie oznaczał spalenia człowieka, lecz spalenie jego pism podejrzanych*, połączone z wyznaniem wiary (actus fidei) ze strony obwinionego; nazywano tak również utwory dramatyczne treści religijnej. San Benito osławione nie było torturą, lecz żółtą szatą pokutną (saccus benedictus), jakiej oddawna używali publiczni pokutnicy. Prawdą jest natomiast, że trybuuał ten używał przy śledztwie tortur, które we wszystkich krajach wówczas stosowano przy śledztwach sądowych, zwłaszcza kiedy chodziło o zdradę stanu lub obrazę majestatu.“ [1]) W ten sposób ks. Gadowski chce przekonać uczniów, że inkwizycja hiszpańska była trybunałem czysto państwowym, na spalenie skazywała tylko pisma podejrzane, a obwinionych zmuszała do noszenia niewinnej zresztą szaty pokutnej.

Niestety, nie pisma, ale *ludzi palono.* Takich, którzyby się ośmielili wobec grozy inkwizycji pisać coś podejrzanego, w Hiszpanji chyba niewielu się znalazło, a tymczasem na stosie palono tysiące ofiar ludzkich, bądź to żywcem, bądź to w formie łagodniejszej, dusząc je poprzednio. Nawet kości zmarłych z rozkazu inkwizycji z grobów wygrzebywano i dla okrycia sromotą palono na stosie. Gdy się czyta podobną obronę osławionej inkwizycji hiszpańskiej, mimowoli

---

[1]) Tamże str. 125—126.

przychodzą na myśl znane nam już słowa Szujskiego, wypowiedziane o tych, którzy bronią edukacji jezuickiej. Słowa te może sobie powtórzyć każdy człowiek dojrzały, z sądem już wyrobionym, ale inna rzecz z młodzieżą. Uczniowie klas wyższych wcale skrzętnie korzystają ze znanego i cenionego dzieła *T. Korzona* p. t.: „Historja nowożytna," gdzie w formie jasnej i przystępnej podano szkic działalności inkwizycji. [1]) To też literalnie zasypują czasem nauczyciela historji pytaniami na ten temat, nie ukrywając przytym swego oburzenia i nie szczędząc odpowiednich uwag pod adresem książki ks. Gadowskiego, że podobne fałsze wpaja się w ich umysł w postaci „prawd kościelnych."

Prof. W. Zakrzewski uważa inkwizycję hiszpańską za *instytucję bardziej polityczną* niż kościelną i to *z tych samych powodów, dla których ks. Gadowski uznał ją za trybunał czysto państwowy.* „Nakoniec stworzono królewski trybunał duchowny, *święte officjum, instytucję bardziej polityczną* niż kościelną, gdyż korona mianowała W. Inkwizytora i wszystkich asesorów tego trybunału i zabierała skonfiskowany majątek potępionych przez inkwizycję winowajców." [2]) Prof. Zakrzewski przeoczył, że instytucja o charakterze politycznym nie może być „świętą," i że wyrazu tego używają w tytule tylko instytucje kościelne. Same zresztą dowody, któremi tak ks. Gadowski, jak i prof. Zakrzewski popierają swoje zdania, w rzeczywistości wyglądają cokolwiek inaczej. Zobaczmy, jak je przedsta-

---

[1]) T. Korzon. Historja nowożytna, t. I, wyd. 2. Warszawa 1901, str. 50—53.

[2]) W. Zakrzewski. Historja wieków średnich, wyd. 5. Kraków 1908, str. 180—181.

wiają i do jakiego wniosku dochodzą podręczniki niemieckie dla szkół średnich w Austrji.

Otóż podręczniki te uważają inkwizycję hiszpańską przynajmniej w równej mierze za instytucję państwową jak i kościelną, i tak motywują sąd swój o niej: „Im Jahre 1481 wurde in Spanien zur *Aufspürung heimlicher Anhänger des Islam und des Judentums* die Inquisition erneuert; *sie verfolgte* aber auch *ausnahmsweise* die politischen Feinde des Königs, der den General-Inquisitor aus dem Dominikanerorden ernannte und *anfangs* das Vermögen der Verurteilten erhielt. Die spanische Inquisition war daher eine kirchlich-*staatliche* Einrichtung.“ W uwadze zaś czytamy: „*Die Inquisitore und Beamten ernannte grösstenteils der General-Inquisitor, die eingezogenen Güter fielen später der Inquisition selbst zu.* Das letzte Todesurteil wegen Unglaubens wurde 1826 verhängt und vollzogen.“ [1])

Podobnie rzecz przedstawia podręcznik, zastosowany przez Rebhanna do szkół realnych. „Die spanische Inquisition war daher *mindestens ebensosehr eine staatliche wie eine kirchliche Einrichtung.*“ [2])

Mamy więc i w tym wypadku dowodny przykład, jak autorowie niemieccy w przeciwieństwie do naszych (nie wszystkich) wysoko cenią prawdę w nauce i w wychowaniu. O tej różnicy przekonamy się jeszcze na innych przykładach.

Podręczniki austryjackie podają, że *ostatni wyrok śmierci z powodu niedowiarstwa inkwizycja hiszpańska wydała w r. 1826.*

---

[1]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte, cz. 2, wyd. 4. Laibach 1911, str. 162.

[2]) Zeehe-Rebhann. Lehrbuch der Geschichte, cz. 2, wyd. 4, 1911, str. 145.

Ks. Gadowski natomiast pisze: „W XVIII wieku stała się *ta sama inkwizycja hiszpańska groźnym narzędziem w ręku wolnomularzy przeciw katolikom.* Zniósł ją dopiero Józef Bonaparte w roku 1808.“ [1]) Uczniowi trudno sobie wyobrazić, żeby trybunał inkwizycyjny, to *„święte officjum,“* złożone z księży zakonników (Dominikanów), pozostające pod wpływem ultrakatolickich królów hiszpańskich, było groźnym narzędziem w ręku wolnomularzy przeciw katolikom!... Czyż można się dziwić, że wiadomości tego rodzaju uczniowie klasy VIII traktują jako humoreski, które wywołują niekiedy pośród nich prawdziwie młodzieńczą wesołość?

Według ks. Gadowskiego inkwizycja hiszpańska miała zakończyć żywot swój ostatecznie w roku 1808. Od tego czasu autor historji kościelnej więcej już o niej nie wspomina. A ponieważ i prof. W. Zakrzewski pomija zupełnym milczeniem działalność jej w czasach najnowszych, przeto uczniowie z konieczności zwracają się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie tej bądź co bądź sensacyjnej wiadomości, jaką im ks. Gadowski podaje o ostatnich chwilach żywota tej instytucji.

Tymczasem faktem jest, że Ferdynand VII, odzyskawszy tron po upadku Napoleona, zaprowadził rządy absolutystyczno-klerykalne, przywrócił na nowo dawną inkwizycję, która tysiące pochłaniała ofiar, tak, że już w r. 1816 jęczało w jej więzieniach przeszło pięćdziesiąt tysięcy nieszczęśliwych. Nic więc dziwnego, że zwolennicy konstytucji wraz z uciskaną ludnością, doprowadzeni do rozpaczy, zrywali się przeciwko rządom klerykalnym i skutkiem tego przycho-

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2 (1907) str. 126.

dziło od czasu do czasu do krwawych zaburzeń i wojen domowych.

Jakże zatym te stosunki wewnętrzne w Hiszpanji przedstawiają podręczniki nasze?

Ks. Gadowski pisze: „W Hiszpanji wpływ potężnych wolnomularzy przyprawiał Kościół o coraz nowe prześladowania. Umieli oni podburzać masy zubożałe i wytwarzać bezustanne niemal rewolucje, nie bacząc na to, że mocarstwowe stanowisko i ekonomiczny stan swej ojczyzny przywodzą do ruiny. Na pięć zawodów znoszono tam w XIX wieku i przywracano klasztory i dobra kościelne; najgwałtowniej srożyły się przeciw duchowieństwu rewolucje z lat 1820 i 1837 (Espartero); wielu księży zamordowano okrutnie.“ [1]) O przyczynach rewolucji i o inkwizycji za Ferdynanda VII niema tu ani słowa. Całą winę za zaburzenia złożono na karb znienawidzonych „wolnomularzy,“ a mianem tym autor oznacza wszystkich, którzy nie godzą się na rządy klerykalne i stają w opozycji przeciw klerykalizmowi.

Również i książka W. Zakrzewskiego — jak już wyżej nadmieniłem — nie podaje żadnej wiadomości o działalności inkwizycji i o właściwych przyczynach zamętu w Hiszpanji za Ferdynanda VII. Dla charakterystyki, jak prof. Zakrzewski traktuje wewnętrzne sprawy państw europejskich w XIX wieku, przytoczę wszystko, co napisał o wewnętrznych dziejach panowania tego króla hiszpańskiego. Są to trzy następujące wzmianki: „W Hiszpanji przywrócony na tron po upadku Napoleona Ferdynand VII (1814 — 1833) lat parę prześladował zwolenników uchwalonej przez Kortezy w r. 1812 liberalnej konstytucji, lecz w końcu

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2 (1906) str. 222.

przyjął ją i zaprzysiągł, przerażony powszechną rewolucją wojska, oświadczającego się za nią r. 1820.“ Dalej czytamy o Hiszpanji, że tam „od czasu rewolucji z roku 1820 panował nieustanny zamęt i wrzała już wojna domowa.“ A trzecia wreszcie wzmianka, że na mocy przyzwolenia kongresu w Weronie (1822) „znaczna armja francuska wkroczywszy do Hiszpanji (1823) przywróciła absolutyzm.“ [1])

Czy z tych wiadomości urywkowych uczeń może sobie wyrobić bodaj jakie takie pojęcie o tym, co się działo wówczas w Hiszpanji, jeśli nie zna przyczyn tego „nieustannego zamętu,“ jaki tam panował?

A teraz przypatrzmy się, jak tę samą rzecz przedstawiają podręczniki austryjackie dla młodzieży niemieckiej: „Bald nach seiner Rückkehr *erneuerte Ferdinand die Zensur, die Steuerfreiheit des Adels und Klerus, die Inquisition sammt der Folter und hob die freisinnige Verfassung auf*, wurde aber durch einen Militäraufstand, der sich bald über ganz Nordspanien ausbreitete, genötigt, sie wieder einzuführen. Da rückte infolge des Kongresses von Verona (1822) ein französisches Heer in Spanien ein, das daselbst *den Absolutismus mit geringer Mühe wiederherstellte. Ferdinand rächte sich an seinen Gegnern durch eine reaktionäre Schreckenherrschaft (44.000 Gefangene).*“ [2])

Krótkie i jasne przedstawienie zdarzeń historycznych w związku przyczynowym ułatwia znacznie młodzieży niemieckiej zrozumienie samej rzeczy, a ugrupowanie wiadomości w pewną całość, podział ich w ustępie na osobne odstępy, jak: 1) Die Verfassungs-

---

[1]) W. Zakrzewski, tom III, wyd. 4, str. 221.

[2]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte cz. 3, wyd. 3, 1908, str. 165.

kämpfe, 2) Der Bürgerkrieg, 3) Der Abfall der amerikanischen Kolonien, sprawia, że uczeń niemiecki każdej chwili może sobie zdać sprawę z tego, czego się uczył. Tymczasem w książce Zakrzewskiego nie tylko brak często związku pragmatycznego czyni materjał naukowy dla ucznia naszego niezrozumiałym, lecz także dzielenie wiadomości, odnoszących się do jednej i tej samej sprawy, na luźne atomy rozpraszanie ich w ustępie lub po książce, jest powodem, że w wielu razach uczeń nawet przy mozolnej pracy żadnej nie odnosi z nauki korzyści, albo co najwyżej bardzo małą. Szczególnie tam, gdzie chodzi o uwydatnienie *spraw wewnętrznych*, braki i wady podręcznika W. Zakrzewskiego występuje w całej pełni. To też *wiek XIX, obraz ruchu wolnościowego i walk o konstytucję jest może najsłabszą stroną książki tego autora.*

Wybitną rolę w tym ruchu wolnościowym odgrywa *kościół katolicki*, bo jako *przeciwnik swobód konstytucyjnych jest obok wojska i urzędników głównym filarem i podporą absolutyzmu.*

Ks. Gadowski przyznaje wprawdzie, że „rządy biurokratyczne i policyjne“ używały religji „jako środka politycznego,“ ale równocześnie twierdzi, że to wolnomularze „poczęli szerzyć błędne mniemanie, że religja (a głównie katolicyzm) sprzeciwia się wolności, co znowu wiernych usposabiało niechętnie względem Kościoła.“ [1]) Atoli zaraz o jedno zdanie dalej przyznaje, że w istocie między absolutyzmem a Kościołem ścisły zachodził związek, pisząc bowiem o rewolucji lipcowej i absolutyzmie Burbonów: Ludwika XVIII i Karola X, tak się wyraża: „Ponieważ zaś królowie ci opiekowali się *Kościołem* do pewnego stopnia,

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2, str. 214.

widząc w nim *podporę tronu*, przeto nowy wybuch rewolucji skierował się i przeciw Kościołowi katolickiemu.“ A o dwie stronice jeszcze dalej potępia ruch wolnościowy i ustrój konstytucyjny, nazywając „*liberalizm, jako stałe wyłamywanie się z pod praw Bożych,*“ *a rządy konstytucyjne jako pogwałcenie słuszności i zdeptanie przykazań Bożych.* „Nader dogodnym — pisze autor—okazał się liberalizm sekciarski w polityce wewnętrznej, bo *wobec rządu* liberalnego — chociaż *konstytucyjnego—nikt się nie mógł powoływać na pogwałconą słuszność, na zdeptane przykazania Boże; uchwała większości miala być jedynym prawem, czyli „siła stała się prawem.*“ [1]) Widzimy z tego, że ks. Gadowski odpiera najpierw zarzuty; jakoby kościół katolicki był wrogo usposobiony dla swobód konstytucyjnych, a kończy swe dowodzenie *bezwzględnym potępieniem— ustroju konstytucyjnego...*

Autor historji kościelnej nie może darować prądowi liberalnemu i rządom konstytucyjnym, że pozbawiono duchowieństwo uprzywilejowanego stanowiska, jakim cieszyło się na równi ze szlachtą za czasów absolutyzmu, że „Kościół uznano za jedno z podwładnych państwu stowarzyszeń,“ i że „dawne instytucje Kościoła katolickiego, jak: szkoły, szpitale, cmentarze, oraz ich fundusze, przejęło państwo na siebie i uczyniło „międzywyznaniowemi.“ [2]) Dla tego też nazywa państwa *absolutystyczne „katolickiemi*“ w przeciwieństwie do państw *liberalno-konstytucyjnych*, które uznaje za „*pogańskie.*“ „Wogóle — czytamy w podręczniku ks. Gadowskiego—położenie Kościoła w państwach liberalnych stało się jeszcze trudniejszym, niż za cza-

---

[1]) Tamże str. 217.
[2]) Tamże str. 217.

sów cezaropapizmu. *Dawni bowiem monarchowie, chociaż starali się opanować Kościół, byli sami katolikami,* rozumieli życie katolickie i czuli jego potrzebę—*liberalne zaś państwo było na wskroś pogańskim* (ustawy zasadnicze nosiły miano „międzywyznaniowych“ lub „bezwyznaniowych“), a jednak co do mianowania biskupów i proboszczów, co do Sakramentu małżeństwa, a nawet co do nauczania religji w kościołach i szkołach zastrzegało sobie wpływ taki sam lub jeszcze większy, jak *dawne rządy katolickie.* Nie obowiązywał odtąd żaden kościół państwowy, ale obowiązywała w każdym państwie urzędowa „międzywyznaniowość,“ która nadto uważać się kazała za najwyższą instancję nawet w sprawach religijnych.“ [1])

Poglądy ks. Gadowskiego i sposób wyrażania ich dziś może już nie bardzo uchodzą nawet w podrzędnych pismach agitacyjnych, a cóż dopiero mówić o książce szkolnej dla uczniów klasy VIII.

Prof. W. Zakrzewski pominął zupełnie w podręczniku swym stanowisko kościoła wobec walk wolnościowych. Umieścił natomiast ustęp o sprawach czysto kościelnych i o *walce państwa z kościołem* aż na dwuch pełnych stronicach. Mówi w nim o bardzo znacznym podniesieniu się moralnym i umysłowym wśród duchowieństwa, chociaż poprzednio nigdzie nie wspominał, żeby poziom ten był kiedykolwiek pośród duchowieństwa nizki. Dalej mówi o przywróceniu zakonu Jezuitów, o „nowych zakonach, wojujacych wszędzie w obronie Kościoła, z niedowiarstwem lub indyferentyzmem religijnym,“ o wielkich postępach katolicyzmu w krajach protestanckich, o wznowieniu hierarchji kościelnej katolickiej w Anglji, o *walce Piusa*

---

[1]) Tamże.

IX z doktrynami rewolucyjnemi, o dogmacie nieomylności, jako o nauce „oddawna już uznawanej w Kościele,“ [1]), o zwycięstwie Kościoła w t. zw. Kulturkampfie, o papieżu jako więźniu watykańskim, o encyklikach Leona XIII i o powadze i potędze moralnej papiestwa. [2])

Ustęp ten pozostaje bez wszelkiej łączności z poprzednio umówionym materjałem, zawiera wiadomości luźne, nie połączone ze sobą związkiem przyczynowym, nie posiada pierwiastków myślowych, a zatym pozbawiony jest wartości kształcącej i z tego powodu w formie takiej jest nieuzasadniony. Wiadomości w nim zawarte uczeń znajdzie w pierwszej lepszej broszurze odpustowej. Tymczasem od podręcznika historycznego dla klas wyższych wymaga się czegoś więcej, wymaga się przedewszystkim, aby był napisany w sposób pragmatyczny.

O ileż więcej zbliżają się do zasad wychowania i do prawdy, jako ostatecznego celu kultury, katolickie podręczniki austryjackie, przeznaczone dla młodzieży niemieckiej. Autorowie ich postępują zupełnie inaczej niż prof. W. Zakrzewski. Spraw czysto kościelnych nie omawiają w osobnych ustępach, jak to czyni ten ostatni, ale za to traktują je w związku zarówno z ogólnym rozwojem dziejów, jako też z historją poszczególnych państw europejskich. W charakterystyce dziejów najnowszych czytamy: „Die grossen Veränderungen, welche die Revolution und die Gewaltherrschaft Napoleons namentlich in den höheren Kreisen der Gesellschaft herbeigeführt hatten, *stärkten den re-*

---

[1]) A przecież wiadomo, że na soborze watykańskim (1869—1870) była silna opozycja biskupów, która odrzucała dogmat nieomylności, jako *przeciwny tradycji kościoła.*

[2]) W. Zakrzewski. Hist. powsz. t. III, wyd. 3, 1905, str. 254—255.

ligiösen Sinn und verdrängten vielfach die Anschauungen der Aufklärungszeit." „Unter dem Einflusse der veränderten Geistesrichtung stellte Pius VII den Jesuitenorden wieder her (1814)."

Walkę zaś o konstytucję tak charakteryzują podręczniki austryjackie: „So standen sich bald zwei politische Parteien, *die Konservativen und die Liberalen*, gegenüber. Vährend die *ersteren an der absoluten Monarchie, den kirchlichen Einrichtungen sowie den Vorrechten des Ädels festhielten und von Zugeständnissen an das Volk nichts wissen wollten, verlangten die letzteren konstitutionelle Verfassung*, Pressfreiheit, Geschwornengerichte, Rechtsgleiheit aller Staatsbürger, Lehr—und Lernfreiheit an den Universitäten. Der Widerstreit dieser beiden Parteien füllt zum grossen Teile *die innere Geschichte Europas* bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts aus." [1])

O stanowisku Kościoła w wewnętrznych dziejach Europy uczeń niemiecki dowiaduje się jeszcze dokładniej przy omawianiu stosunków w każdym państwie z osobna. I tak o stosunkach wewnętrznych we Francji za Ludwika XVIII pisze Zeehe: „Besondere Unzufriedenheit erregte das Treiben der *Ultraroyalisten* (Adelige und *Geistliche), welche die Zustände von der Revolution zurückzuführen suchten.*" [2])

A o córce Ferdynanda VII, Izabeli, która objęła tron po ojcu, tak się wyraża: „Als aber die letztere herangewachsen war, lenkte sie immer mehr *in die Fusstapfen ihres Vaters ein und versuchte,* auf das Heer

---

[1]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte, cz. 3, wyd. 3, 1908, str. 155.

[2]) Zeehe, tamże str. 160.

und *die Geistlichkeit gestützt, die Zurückführung des Absolutismus.*" [1])

O rządach zaś absolutnych w Austrji czytamy: „die Verwaltung *im Innern* stützte sich nach wie vor auf die Beamten, die *Kirche* und die Armee." [2])

Szczególnie interesujące jest stanowisko Kościoła wobec ruchu konstytucyjnego i narodowościowego w Austrji.

W r. 1849 zgromadzenie ogólne 35 biskupów austryjackich w Wiedniu *potępiło wolność polityczną, jako „bezbożną* i oświadczyło, że *„narodowości są szczątkiem „pogaństwa,"* ponieważ pochodzą od wieży Babel i *„różnica języków jest tylko następstwem grzechu i odpadnięcia od Boga."* [3])

Rżąd absolutny spostrzegł, że w duchowieństwie ma naturalnego sprzymierzeńca przeciwko rewolucji narodowej i politycznej. Zrozumiał, że sprzymierzeniec ten może oddać absolutyzmowi i germanizacji daleko większe usługi, działając na własną rękę, niż trzymany pod opieką rządu. Zniósł więc józefinizm, zawarł z Kościołem przymierze, przywrócił katolicyzmowi prawa wyznania państwowego i na tej zasadzie podpisał z papieżem *konkordat* r. 1855. W Austrji nastał ustrój germanizacyjno-absolutystyczny i klerykalny, pod którego wpływem zamarło wszelkie życie polityczne.

O tym antykonstytucyjnym i antynarodowościowym stanowisku Kościoła z podręczników naszych jedna tylko książka ks. Gadowskiego podaje wiadomość, i to dosyć nieśmiałą i mglistą. „Przedewszyst-

---

[1]) Tamże str. 166.

[2]) Zeehe, tamże str. 157.

[3]) Springer. Geschichte Oesterreichs, 2 Teil, Leipzig 1865, str. 769.

kim—zaczyna ks. Gadowski od józefinizmu—wpływał rząd niekorzystnie na kierunek studjów i na wybór profesorów w seminarjach duchownych. Wywoływało to pewną martwotę pod względem religijnym, odstręczającą wiernych i *ułatwiającą rozkrzewianie się zasad liberalnych*, a nie osiągnęło celu głównego, którym było: *zatarcie różnic narodowych i stłumienie wszelkich dążeń do wolności i samorządu. To też* cesarz Franciszek Józef I na zbiorową prośbę biskupów (1849) zniósł placetum regium i dozwolił biskupom porozumiewać się z Ojcem św. oraz wydawać zarządzenia w rzeczach liturgji.“ [1]) W dalszym ciągu zamiast wymienić warunki konkordatu i zaznaczyć działalność Kościoła na ich podstawie, autor zwraca się przeciw zwolennikom biurokratyzmu i liberalnym, którzy podnieśli „okrzyki oburzenia.“ [2]) Z opowieści tej uczeń dowiaduje się bodaj tyle, że kościół, skrępowany ustawami józefińskiemi, nie mógł należycie rozwinąć swej działalności przeciw liberalizmowi, nie mógł sumiennie pracować nad zatarciem różnic narodowych i paraliżować wszelkich dążeń do wolności i samorządu. Żeby więc skuteczniej tłumić uczucia patryjotyczne i porywy wolnościowe ludów, zjazd biskupów poprosił cesarza o zupełną wolność i samodzielność dla Kościoła.

Z zestawienia osobliwszych tych wiadomości można się przekonać, że dzieje walk o wolność ks. Gadowski przedstawia w sposób, nie licujący z najelementarniejszemi wymaganiami nauki, urągający najprostszym prawidłom myślenia. W jednym bowiem miejscu zapewnia, że Kościół nigdy nie żywił wrogich

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość. wyd. 2 (1907) str. 230.
[2]) Tamże.

uczuć dla swobód obywatelskich, a tego rodzaju ujemne zdanie o Kościele autor przypisuje wymysłom wolnomularzy; w drugim zaś miejscu uwielbia absolutyzm, jako instytucję katolicką w przeciwieństwie do ustroju konstytucyjnego; a w innym znowu mówi o zabiegach Kościoła celem uzyskania dla siebie specjalnych praw i przywilejów, aby tym skuteczniej przeciwdziałać dążeniom narodowym i konstytucyjnym.

Z powodu tych sprzeczności i ultraskrajnych poglądów ks. Gadowskiego trudno się dziwić oburzeniu uczniów klasy VIII, jeśli zmuszeni są zasilać umysł swój taką karmą duchową.

W podręczniku prof. W. Zakrzewskiego nie znajdujemy nigdzie wzmianki o stosunku Kościoła do ruchów wolnościowych wogóle, a tym mniej przy omawianiu dziejów Austrji.

Prof. Finkel podaje krótką, suchą, kronikarską wiadomość o konkordacie z r. 1855, ale o przyczynach, których wynikiem była ta ugoda między rządem absolutnym a kościołem, o stanowisku tego drugiego wobec prądu konstytucyjnego i narodowościowego nie wspomina." [1])

Natomiast podręcznik austryjacki do historji powszechnej, omawiając ówczesny absolutyzm w Austrji, tak pisze: „Mit Rücksicht auf die Stellung zu Deutschland wurde *die Aufrichtung eines Einheitsstaates mit deutschen Charakter* angestrebt, dessen *Stützen die Kirche* die Beamten und das Heer sein sollten. *Um die erstere zu gewinnen, wurden ihr durch das Konkordat (1855) wichtige Zugeständnisse* auf dem Gebiete des Unterrichtswesens gemacht und überhaupt ihre volle Autorität anerkannt." [2])

---

[1]) Finkel. Historja Monarchji § 40.

[2]) Zeehe. Lehrbuch der Geschichte, cz. III, wyd. 3, 1908, str. 182.

W podręczniku zaś specjalnym do nauki historji austryjackiej czytamy: „In der Zeit des Absolutismus wurde der Josephinismus fallen gelassen, da die Regierug durch *Entgegenkommen gegenüber der Kirche deren Mitwirkung zur Herstellung der erschütterten Staatsautorität zu gewinnen hoffte.* Zuerst wurde das Placetum beseitigt, sodann durch das Konkordat (1855) die volle Selbstständigkeit der Kirche anerkannt, ihr wichtige Zugeständnisse auf dem Gebiete des Unterrichtswesens gemacht und die Ehegerichtsbarkeit überlasen,“ [1])

W przeciwieństwie więc do podręczników naszych, obie książki niemieckie dla austryjackich szkół średnich wyraźnie podkreślają charakter Kościoła, jako głównej podpory absolutyzmu, centralizmu i germanizacji w okresie przedkonstytucyjnym w Austrji.

Mieliśmy dotąd sposobność przekonać się niejednokrotnie, że wyrazy „Kościół“ i „duchowieństwo“ są w podręcznikach austryjackich pojęciami identycznemi, takiemi, jakiemi są one w gruncie rzeczy w historji. Autorowie niemieccy używają to jednego to drugiego wyrazu, ale zawsze w znaczeniu jednym i tym samym. Gdy natomiast w podręcznikach W. Zakrzewskiego wyraz „Kościół“ użyty niejednokrotnie obok wyrazu „duchowieństwo“ („Kościół i duchowieństwo“) [2]) staje się jakimś pojęciem bliżej nieokreślonym, oderwanym i niejasnym, które daną rzecz, nieuzasadnioną pragmatycznie, jeszcze bardziej gmatwa i czyni dla ucznia niemożliwą do zrozumienia.

Na końcu podręcznika swego Zeehe następujący rzuca pogląd na dzieje powszechne: „Wie das Leben

---

[1]) Zeehe. Vaterlandskunde wyd. 3, 1910, str. 230.

[2]) Patrz wyżej, str. 57.

in den Natur, durchzieht auch das geschichtliche Leben der Menschheit Kampf und Krieg. Es bekämpfen sich einerseits die Völker, anderseits innerhalb der einzelnen Staaten die verschiedenen politischen und sonstigen Parteien. Das Ziel dieser Kämpfe ist jederzeit die *Vorherrschaft, dio teilweise auch wirtschaftliche Vorteile zur Folge hat. Im Kampfe der Parteien vollzieht auch der Fortschritt in der Entwicklung der Menschheit.* Es ist des Hauptkennzeichen des grossen Staatsmannes, in Ringen der verschiedenen Ideen diejenigen mit Sicherheit zu erkennen, welche fruchtbare Keime für die Zukunft enthalten und sie unter Benützung aller Verhältnisse zum Siege zu führen.“ [1]) Szkoła ma nauczyć młodzież patrzeć krytycznie na dzieje ludzkości; w walce stronnictw widzieć objaw życia ludów i ich postępu, jaki dokonywa się nieraz powoli i z wielkiemi trudnościami. Cel ten nauki da się osiągnąć tylko wtedy, jeśli młodzież otrzyma możliwie wierny obraz wypadków, zgodny z istotnym stanem rzeczy. Niestety, niektórzy autorowie podręczników naszych uważają szkołę za środek do wytwarzania zwolenników dla pewnego stronnictwa i z nauki historji czynią narzędzie agitacji. Żeby więc młodzież stosownie urobić i nastroić, zakrywa się w książce szkolnej ujemne strony i błędy danego stronnictwa a równocześnie stronnictwa przeciwne przedstawia się w jak najczarniejszych barwach, w świetle jak najgorszym. Takie traktowanie nauki prowadzi czasem wręcz do absurdum. I tak, poznaliśmy już poprzednio, że dla ks. Gadowskiego „liberalizm“ nie jest niczym innym, jak „stałym wyłamywaniem się z pod praw Bożych,“ a państwo z urządze-

---

[1]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte, cz. III, wyd. 3, 1980. str. 234.

niami liberalnemi państwem „nawskroś pogańskim.“ Na lekcji historji powszechnej młodzież dowiaduje się, że *Piusa* XI zwano *papieżem liberałów*, że papież ten początkowo zaprowadził w państwie kościelnym *reformy liberalne* jak: wolność prasy, radę państwa, dopuścił ludzi świeckich do najwyższych urzędów i t. p. Z porównania wiadomości, czerpanych z książki ks. Gadowskiego i z nauki historji powszechnej wynikałoby, że papież, jako najwyższa i nieomylna głowa kościoła katolickiego „wyłamał się z pod praw Bożych“ i z państwa kościelnego uczynił państwo „pogańskie.“ Daje to jednym uczniom znowu powód do wesołości, drugim zaś temat do oburzania się, że w klasie VIII umysł ich karmi się takiemi niedorzecznościami za pośrednictwem nauki historji kościelnej.

Na zasadzie orzeczenia, jakie ks. Gadowski wydał o liberalizmie, uczeń ma dojść do przekonania, że Austrja jest również państwem pogańskim, gdyż po zniesieniu konkordatu z r. 1855, zaprowadzono i tutaj ustrój liberalny. „Od r. 1870 stanowczą przewagę w Austrji ma liberalizm, który państwu i jego instytucjom (szkołom, szpitalom, cmentarzom i t. p.), nadał cechę międzywyznaniową (interconfessionell). W roku 1874 pobudził liberalizm Radę Państwa do uchwalenia czterech ustaw kościelno-państwowych, według których przy mianowaniu nietylko biskupów, ale i proboszczów, państwo ma głos decydujący i t. p.“ [1]) Konstytucyjny więc ustrój Austrji posiada wszystkie te właściwości, które zadaniem ks. Gadowskiego cechują państwo „nawskroś pogańskie.“ [2])

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość., wyd. 2 (1907), str. 231.
[2]) Porównaj wyżej str. 100—103.

Ze wszystkich stronnictw politycznych specjalnemi sympatjami i łaskami ks. Gadowskiego cieszy się przedewszystkim *„demokracja chrześcijańska."* *„Jest ona*—zdaniem tego autora—*powołaną do wyleczenia ran, jakie społeczeństwu zadał liberalizm i socjalizm, czyli demokracja liberalna i socjalistyczna."* [1])

Widzimy, że książka ks. Gadowskiego nie odznacza się właściwościami wychowawczemi, opartemi na ideałach wszechludzkich: jak: dobro, piękno i prawda, lecz posiada przedewszystkim charakter agitacyjny, i to zarówno pod względem wyznaniowym, jako też politycznym. W środkach zaś agitacyjnych wcale nie jest wybredna.

Na podstawie przytoczonych wyimków z książek szkolnych możemy więc stwierdzić:

1) Niektóre wiadomości o charakterze dogmatycznym, pomieszczone w podręcznikach do nauki religji, pozostają w rażącej sprzeczności do wiadomości podręczników świeckich.

2) Fakty historyczne, o ile dotyczą kościoła, są w wielu podręcznikach naszych przekręcane lub pomijane i wskntek tego wiadomości, pozostające w ścisłym z niemi związku, są bądź to niejasne, bądź to niewłaściwe i mylne.

Fałszami historycznemi szczególnie odznacza się „Zarys historji kościoła katolickiego" ks. Gadowskiego.

W omawianiu działalności Jezuitów i spraw wyznaniowych podręcznik A. Lewickiego zajmuje stanowisko przedmiotowe i pozostaje co do pojmowania prawdy w biegunowej sprzeczności z książką ks. Gadowskiego i prof. W. Zakrzewskiego.

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość. wyd. 2 (1907), str. 246.

Prof. W. Zakrzewski i prof. Finkel albo w zupełności opuszczają niektóre wybitniejsze momenty z wewnętrznych dziejów nowożytnych, albo też przytaczają tylko same fakty, bez uzasadnienia przyczynowego. Skutkiem tego podają materjał suchy, pamięciowy, niepołączony ze sobą spoidłem myślowym, a zatym trudny do zrozumienia.

3) Podręczniki niemieckie do nauki dziejów powszechnych i austryjackich dla wyższych klas szkół średnich w Austrji omawiają w związku przyczynowym obok historji politycznej czasów nowożytnych w równej mierze także sprawy wewnętrzne, i przez to dają młodzieży pełniejszy, jaśniejszy i przystępniejszy obraz rozwoju ludzkości niż książki nasze. A nadto, licząc się z prawdą historyczną w wyższym stopniu niż to czynią nasze podręczniki historyczne, już tym samym więcej od tych drugich zbliżają się do zasad wychowawczych i bardziej odpowiadają zadaniom szkoły.

4) Wiadomości sprzeczne, niedorzeczności i fałsze historyczne, zawarte w naszych podręcznikach szkolnych, utrudniają młodzieży wyrobienie sobie jasnego i dojrzałego sądu, niszczą w niej prawdziwe uczucia religijne, przyzwyczajają ją do obłudy i wypaczają jej charakter.

Omawiając niektóre zagadnienia historyczne z książek szkolnych, poruszałem tylko ubocznie stanowisko nauczyciela przy nauce dziejów. Stanowisko to bowiem określają dokładnie „*Instrukcje*“ *ministerjalne*. Według nich „*punkt ciężkości nauki historji leży w wykładzie nauczyciela i w dyskusji z uczniami*“ zarówno na stopniu niższym jak i wyższym nauki. Ale przytym także podręcznik, na którym opiera się domowa praca ucznia, ma być uwzględniony o tyle, że

„*wszelkie nastręczające się trudności tak co do treści jak i formy powinny być przez objaśnienie usunięte.*“ „Ale *wykład nauczyciela ma być dla ucznia rzeczą główną*, a książka tylko środkiem pomocniczym.“ „Dla ożywienia wykładu zalecone są wiadomości ze źródeł i nowszych opracowań,“ przyczym należy uwzględniać ostateczne wyniki badań naukowych: „dagegen müssen *die völlig gesicherten* Resultate der Kritik, auch wenn sie von der gewöhnlichen Ueberlieferung und Darstellung abweichen, aufgenommen werden.“ [1])

Jednakże w ostatnich latach krajowa Rada szkolna zajęła wręcz opozycyjne stanowisko wobec tych podstawowych prawideł dydaktyki. W „Zasadach dydaktycznych,“ ogłoszonych przed dwu laty, *wykluczyła wykład* z nauki szkół średnich, dopuszczając go tylko *wyjątkowo* w klasach wyższych. [2]) Z dwuch tedy głównych form nauczania, akroamatycznej i heurystycznej Rada szkolna skasowała pierwszą, a tym samym *usunęła* ze szkół średnich w Galicji *opis i opowiadanie* [3]), które mają przecież dla umysłów młodych tak szczególny urok, i bez których nauka pewnych przedmiotów obejść się nie może.

Jak najwyższa nasza magistratura szkolna zapatruje się na dydaktykę, za przykład oprócz „Zasad dydaktycznych“ niech posłuży także następujący wypa-

[1]) Lehrplan und Instructionen 2 Aufl. Wien 1900, str. 175—176.

[2]) Zasada ta brzmi: „W szkołach średnich nauczyciel uczy a nie wykłada, *wykład* jest dozwolony *wyjątkowo* w niektórych przedmiotach i to w klasach wyższych.“ (2 zasada).

[3]) Pojęcie wykładu jasno określił prof. K. Twardowski w „Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki. Lwów 1901, str. 139—142.

dek: W r. 1910/11 używany był w klasie III gimnazjalnej do historji ojczystej podręcznik Rawera, a do historji austryjackiej, względnie powszechnej, podręcznik Krotoskiego. Ustęp o Bolesławie Smiałym omówiłem najpierw z uczniami na lekcji historji polskiej na podstawie książki Rawera. W kilka dni później wypadło mi wziąć odpowiedni ustęp z podręcznika Krotoskiego. Znane już wiadomości wydobyłem od uczniów pytaniami, uzupełniłem je wiadomościami z historji powszechnej, a następnie kazałem odczytać ustęp o Bolesławie Śmiałym w książce Krotoskiego, ażeby usunąć z niego wszelkie trudności, jakieby uczniowie mogli napotykać przy powtarzaniu lekcji w domu. Pewne sprzeczności, jakie zachodziły między obu podręcznikami poleciłem skreślić i pozostać przy *tych wiadomościach*, jakie uczniowie *przyswoili sobie już z książki Rawera.* Skreśliłem także następujące zdanie: „Gwałtowny Bolesław Śmiały, *uważając biskupa za buntownika i zdrajcę, w największym uniesieniu zamordował go* przy mszy św. w kościele na Skałce.“ [1]) Rawer w poprzednich wydaniach pisał o śmierci św. Stanisława, że Bolesław Śmiały „mieczem własnoręcznie śmierć mu zadał.“ Natomiast w ostatnim wydaniu (4), niezawodnie pod wpływem krytyki naukowej i w myśl „Instrukcji“ wyraził się: *„zabił go, czy też zabić kazał.“* [2]) Sprzeczność więc między podręcznikiem Krotoskiego a ostatnim wydaniem Rawera była widoczna. Ale oprócz tego nasuwało się jeszcze pytanie, dlaczego Bolesław Śmiały *„uważał biskupa za buntownika*

---

[1]) K. Krotoski. Opowiadania z dziejów. Kraków 1910, str. 43. Wydanie 2, 1913, str. 31.

[2]) K. Rawer. Dzieje ojczyste, wyd. 4. Lwów 1908, str. 27.

i zdrajcę?“ Otóż tak z powodu sprzeczności między podręcznikami, jako też dlatego, że wyjaśnienie tych dwuch wyrazów „buntownik i zdrajca“ *ze względów pedagogicznych* nie nadawało się dla uczniów klasy III, poleciłem skreślić wyżej przytoczone zdanie w książce Krotoskiego.

Dowiedziawszy się o tym, ks. katecheta zażądał ode mnie, abym określenie to odwołał wobec uczniów w klasie. A następnie, kiedy żądaniu jego zadość się nie stało, wysłał doniesienie, do Krajowej Rady szkolnej. Mimo cytatów, wykazujących sprzeczność między podręcznikami i mimo powołania się mego na „Instrukcje,“ według których miałem nie tylko prawo, ale nawet obowiązek zapytać uczniów, czego nie rozumieją, i niewłaściwości z książki usunąć, mimo to wszystko, powtarzam, Krajowa Rada szkolna stanęła na stanowisku, że lekcji nowej nie należało z uczniami omawiać, ani żadnych dokonywać skreśleń. W dekrecie bowiem, jaki w tej sprawie wydała, Rada szkolna wyraża mi *ubolewanie*, że poddałem ustęp książki Krotoskiego *dyskusji z uczniami i skreśliłem.*

Ponieważ „Instrukcji“ ministerjalnych oficjalnie dotąd nie zniesiono, a zatym stosowanie się do nich nie powinno być ubolewania godnym, przeto wniosłem rekurs z prośbą, aby Rada szkolna raczyła porównać treść dekretu z faktami i z obowiązującemi przepisami. Usunięcie bowiem z dydaktyki tak zasadniczych sposobów nauczania, jakie podają „Instrukcje,“ pociąga za sobą jedynie mechaniczne traktowanie, t. j. zadawanie materjału z książki bez względu na trudności w treści i formie i również mechaniczne odpytywanie go na następnej lekcji.

Odpowiedzi na rekurs Rada szkolna dotąd nie nadesłała, pomimo że już upłynęło lat kilka; ale za to

wydała „Zasady dydaktyczne,“ w których zabrania w szkołach średnich wykładu (zas. 2) i obniżania powagi podręcznika ujemnemi uwagami (zas. 15). Rzecz jasna, że skreślanie błędów lub sprzeczności w podręczniku należy także do kategorji uwag ujemnych.

Usunięcie akroamatycznej formy nauczania z galicyjskich szkół średnich, dekret, zabraniający omawiania z uczniami lekcji nowej i zakaz skreślania sprzeczności błędów lub niewłaściwości w książce szkolnej są to rzeczy tak niezwykłe i niesłychane w dziedzinie wychowania, że lepiej one mówią za siebie niż wszelkie komentarze.

Obecny stan nauki historji w szkołach średnich w Galicji jest taki, że nauczyć młodzież tego przedmiotu można tylko mimo podręczników i wbrew „Zasadom dydaktycznym“ krajowej Rady szkolnej. Jeżeliby zaś nauczyciel wyżej cenił rzeczone „Zasady“ niż własne sumienie, w takim razie może zupełnie *legalnie*—nic nie robić.

Sprawy poruszone w niniejszym artykule bynajmniej nie wyczerpują tematu. Dotknąłem przeważnie tylko tych kwestji, o które mię uczniowie najczęściej zapytywali przy nauce historji. Wystarczą one jednak w zupełności, aby się przekonać, jak pilną i nieodzowwną jest rewizja podręczników szkolnych. Przedewszystkim powinno się *zbadać ich wartość naukową*, porównać dawniejsze wydania z nowszemi i stwierdzić, o ile i pod jakim względem te drugie wykazują postęp. Należy także porównać podręczniki pokrewnych przedmiotów ze sobą, rozważyć ich konstrukcję i język, oraz rozpatrzyć tendencje i zasady w nich zawarte. Mając przed oczyma gruntowny ich obraz, uzupełniony spostrzeżeniami z praktyki nauczycielskiej,

możemy wówczas orzec, czy niektóre ujemne strony wychowania młodzieży szkół naszych, przypisywane dotąd wyłącznie wpływom pozaszkolnym, nie są w znacznej mierze wynikiem tego systemu skrajnego, który za pośrednictwem książek szkolnych stara się wszczepiać w młodzież te fałsze i niedorzeczności. Extrema se tangunt.

B. Sławomirski.

Kraków.

PISMO
SENATU AKADEMICKIEGO
UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO
DO RADY SZKOLNEJ KRAJOWEJ

w sprawie przygotowania młodzieży w szkołach średnich do nauki uniwersyteckiej. [1])

I

W ważnej, doniosłej dla naszego społeczeństwa sprawie postanowił Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego zwrócić się do Wysokiej Rady Szkolnej z prośbą o pomoc.

---

[1]) „Pismo Senatu Akademickiego do Galic. Rady Szkolnej Krajowej," jak słuszna, zajęło i poruszyło publiczność myślącą. Tymbardziej powinno być przedmiotem głębokiego zastanowienia dla nas, stanu nauczycielskiego. Skarga na złe i niedostateczne przygotowanie młodzieży uniwersyteckiej jest oskarżeniem w części skierowanym pod naszym adresem, t. j. tych, którzy tę młodzież do studjów akademickich przygotowują. Żeby z pożytkiem uczynione zarzuty rozważyć i ocenić, konieczna zapoznać się z niemi w całej rozciągłości. W tej myśli, zanim powrócimy do tego przedmiotu w charakterze dyskusyjnym, pozwalamy sobie przedrukować „list otwarty" Senatu Akademickiego w całości, przypuszczając, że niewielu czytelników naszych miało okazję z nim się zapoznać dokładnie.

Red.

Od lat kilku coraz częściej słychać wśród ciała nauczycielskiego naszego Uniwersytetu głosy, że obniża się poziom przygotowania młodzieży, która z gimnazjów, a częściowo i ze szkół realnych przychodzi po naukę do naszej Wszechnicy. Senat, pomny wskazań, jakie zostawił Uniwersytetowi Jagiellońskiemu jego wielki reformator, Kołłątaj, jako najwyższej uczelni, która ma organiczną tworzyć całość z ogółem szkół, od niej niższych, dobrze też rozumiejąc, iż jeśli na kruchych podstawach wznosić będzie gmach wiedzy, ten gmach rysować się będzie; w ciężkiej trosce o dobro przyszłości narodu, młodzieży, postanowił sumiennie zbadać, czy te głosy prawdę mówią a jeśli tak, zawołać na trwogę. Wezwał więc Senat Wydziały, by tę sprawę dokładnie rozpatrzyły. Pośpieszyły Wydziały, każdy z osobna z swojemi uwagami, a uwagi te, co do szczegółów nawet zgodne, wzajemnie się uzupełniające, utwierdziły Senat w przekonaniu, iż rzeczywiście poziom przygotowania młodzieży, wstępującej w progi Wszechnicy, w ostatnich latach się obniżył, i to mimo, że właśnie w tych latach wzrosła ilość świadectw dojrzałości, odznaczeniem wyróżnianych. Oto w krótkim streszczeniu te spostrzeżenia, które poczyniły Wydziały.

Wśród niedomagań, które zauważyły wszystkie Wydziały u młodzieży, przychodzącej ze szkół średnich na Uniwersytet, uderza najsilniej b r a k w y r o b i e n i a z d o l n o ś c i m y ś l e n i a. Znaczna część tej młodzieży nie jest przyuczoną do wysnuwania logicznych wniosków nawet z prostych przesłanek, a jeśli próbuje logicznego wnioskowania, to jest w nim bardzo niepewna, trwożliwie szuka pomocy ze strony profesora: widocznie zaznacza się u niej chęć do biernego tylko recypowania tego, co przynosi wykład czy podręcznik. Ten brak wyrobienia myślenia i samodziel-

ności w myśleniu stanowi bodaj największą trudność w prowadzeniu nauki uniwersyteckiej w odpowiedni sposób, zmusza nieraz profesorów da obniżania poziomu wykładów. Z tą wadą łączą się dwie dalsze, będące w znacznej mierze jej wypływem. Nieumiejętność formułowania myśli zarówno w słowie, jak w piśmie, razi często niedołężność w odpowiedziach przy egzaminach czy wypracowaniach piśmiennych oraz nieumiejętność uczenia się, która sprawia, że nawet pracowita i zdolna młodzież nieraz nie umie sobie radzić z pracą naukową, nie wiedząc, jak się uczyć należy.

Brak również u młodzieży dość ogólny rozwinięcia pamięci i zmysłu obserwacji. Dla słuchaczy Uniwersytetu stanowi zwykle trud ogromny opanowanie większego działu; stąd objaw częsty, że słuchacz, który dobrze zdał egzaminy prywatne (colloquia) z poszczególnych przedmiotów, z każdego zosobna, przepada przy egzaminie, gdy musi jednego dnia zdawać z kilku przedmiotów. W nauce zaś poszczególne działy umiejętności ściśle się łączą z sobą; dość zwrócić uwagę na to, jak np. dla lekarza rzeczą jest niezbędną, by mógł rozpatrzeć przypadek równocześnie z punktu widzenia różnych gałęzi nauki. Profesorowie, wykładający przedmioty przyrodnicze, uskarżają się, iż młodzież nie przywykła do obserwacji, że z trudnością przychodzi jej opisać objekt z zoologji, mineralogji czy botaniki, tymbardziej zaś wysnuć wnioski z obserwacji czy z doświadczenia.

To braki w wyrobieniu myślenia; są jednak także i braki w wyrobieniu charakteru młodzieży. Z wielką otuchą zaznacza Senat, iż poczucie miłości ojczyzny u młodzieży nie osłabło, przeciwnie, nawet w ostatnich latach się wzmogło; że poczucie etyki u młodzieży jest wysokie i rzadkie pod

tym względem wyjątki. Jednakże u dość znacznej części tej młodzieży zauważyć można *brak zapału do pracy, do nauki*; studja uniwersyteckie traktuje ta część młodzieży tylko jako konieczność, by po przebyciu przepisanej ilości lat studjów, po byle jakim zdaniu egzaminów otrzymać kawałek chleba, najchętniej w urzędzie.

Łaczy się u tej części młodzieży z niechęcią do studjów *brak poczucia obowiązku*, a niestety nieraz nawet i wśród pilnej i pracowitej młodzieży występuje *brak zamiłowania ładu i porządku*. Częste w tych kierunkach zaniedbania; niedbałość w uczęszczaniu na wykłady, zwłaszcza na wydziale prawa, nieprzestrzeganie przepisów, z któremi młodzież zwykle nawet zapoznać się nie stara i t. d. A studja uniwersyteckie, opierające się na zasadzie wolności nauki, na uznaniu, że młodzieniec, wstępujący na Uniwersytet, jest już pod względem wyrobienia charakteru dojrzały, tylko w niezbyt wielkiej mierze mogą działać, by usunąć ten brak silnej wyrobionej woli w przestrzeganiu obowiązku, ładu i porządku.

Tym wadom należy przypisać, że młodzież uniwersytecka w tak dużej mierze nie może podołać egzaminom. Dla przykładu podajemy cyfry, tyczące się egzaminu historyczno-prawniczego, składanego po trzech lub czterech półroczach, przy którym te właśnie wady są powodem niepomyślnych klasyfikacji. W r. 1913 tych, którzy zdali ten egzamin z odznaczeniem, było ledwie nieco ponad 1%, w r. 1912 poniżej $^1/_2$%; z postępem dobrym zdało w r. 1913 niecałe 7% kandydatów, w r. 1912 niżej 4%, za te liczba reprobowanych wynosiła w r. 1913 25%, w r. 1912 aż 32%.

Jeśli na brak wyrobienia zdolności myślenia i na

pewne wady charakteru młodzieży przedewszystkim kładzie Senat nacisk, to nie może pominąć i tego niekorzystnego objawu, że zasób wiadomości, które młodzież przynosi z gimnazjum, w ostatnich latach znacznie się zmiejszył. Rezultatem tego jest, iż nieraz profesor musi z ujmą dla lepiej przygotowanej młodzieży i dla nauki, właściwie Uniwersytetowi wskazanej, rozpoczynać wykład od podstaw, od wiadomości omal że elementarnych, by uzupełnić luki poprzedniego wykształcenia. Skargi na te braki podnoszą zarówno humaniści, jak przyrodnicy. Jeśli jednak w niektórych przedmiotach (na wydziale filozoficznym, częściowo medycznym) jest rzeczą możliwą takie uzupełnienie poprzednich zaniedbań, to w innych, tych, które nie prowadzą dalej studjów, rozpoczętych w gimnazjum, a opierać się muszą na tym zasobie wiadomości, który słuchacze z gimnazjum przynieśli, uzupełnianie braków nie jest możliwe; tak zaś rzecz ma się wogóle na wydziałach prawa i teologji co do pewnych przedmiotów i na dwuch innych wydziałach. Dlatego też Senat, zaznaczając tylko, że braki znaczne wykazuje także przygotowanie w matematyce, naukach przyrodniczych i t. d., podkreśla przedewszystkim te ogólne braki; występują one co do języka polskiego, którym nie zawsze młodzież umie władać poprawnie — zdarzają się nieraz błędy nietylko co do składni, ale nawet ortografji, co do języka łacińskiego, i to mimo ogromnej ilości godzin, jaka na ten przedmiot w gimnazjach przypada, co do historji powszechnej i specjalnie polskiej, jak również co do języków nowoczesnych, zwłaszcza niemieckiego, który większości młodzieży jest tak obcy, iż z dzieł naukowych niemieckich prawie

nie korzysta, a na wydziale prawa nieraz nie może podołać tłumaczeniu tekstu autentycznego ustaw.

Przyczyny tego smutnego, rozpaczliwego często stanu rzeczy są—jak sobie Senat z tego dobrze zdaje sprawę—rozliczne.

Rozwój współczesny naszego społeczeństwa, idący w kierunku coraz większej demokratyzacji, sprawia, iż do szkół średnich i na Uniwersytet napływa coraz więcej młodzieży, pochodzącej z warstw kulturalnie mniej wyrobionych, tak, że ta młodzież o wiele mniej przynosi ze sobą zasobów wiadomości, które dom dać może, o wiele mniej, jak dawniej, kulturalnego wyrobienia, w przeważnej zaś mierze w ciężkich, bardzo ciężkich warunkach kształcąc się, zarabiając pracą na życie, nie ma dość czasu i możności, by nad swoim podniesieniem kulturalnym sama pracować. Z demokratyzacją społeczeństwa liczyć się musimy; uważamy ten objaw w zasadzie za zdrowy, gdyż w ten sposób może przybyć—i przybyło już—sporo nowych, świeżych i dzielnych sił naszemu społeczeństwu. Do tej też najwyższej nauki, jaką daje Uniwersytet, w interesie siły narodu powinni mieć przystęp nie uprzywilejowani tylko, lecz wszyscy, bez względu, z jakiej pochodzą warstwy, jeśli silni zdolnościami, hartowni wolą do pracy. Obowiązkiem zaś społeczeństwa jest starać się, by niekorzystne skutki, o ile one łączą się z demokratyzacją społeczeństwa, według możności łagodzić. Dlatego gimnazja muszą dziś więcej, niż dawniej, na młodzież dawać baczenia, bo one mają w obecnych warunkach zastąpić dla znacznej części młodzieży i to, co dawniej dla ogółu prawie, dziś dla części tylko, dawał, względnie daje dom i tego domu kultura.

Złym też jest objawem, jeśli do gimnazjum i na

Uniwersytet przychodzą elementy, pchane niejako gwałtem, nie mające zdolności i chęci do nauki; zapomina się jakby o tym, że te jednostki mogą, inną, odpowiedniejszą wybierając dla siebie drogę studjów i pracy, zdobyć dla siebie nie najgorszy kawałek chleba, służyć także dobrze społeczeństwu, i to z własnym wewnętrznym zadowoleniem. Przecie dziś to objaw ogólny, iż z warstwy t. zw. inteligencji wysyła się wszystkich synów na Uniwersytet, nietylko najzdolniejszych, jak być powinno, a rezultatem tego, iż wielu z nich przepłynąć do brzegu nie może. To zaś z naciskiem podnieść należy, iż nasze życie pod wieloma będzie szwankować względami, dopóki te posterunki, do których przez Uniwersytet wiedzie droga, nie będą zajęte tylko przez tych, którzy naprawdę zdolnościami i pracą na to, by je zająć, zasłużyli.

Na warstwie t. zw. inteligencji ciąży jeszcze i ta wina, iż na ogół za bardzo zostawia szkole także i troskę o wychowanie swoich dzieci, że ojcowie nie starają się zbliżyć do synów, nie wiedzą, o czym oni myślą, jakiemi żyją ideałami; a tak tworzy się przepaść między temi, którzy prowadzą nasze życie, a temi którzy je mają w przyszłości prowadzić, grozi to, że ci synowie wyprą się ideałów, bo ich nie zrozumieją!

Naprawę tego stanu rzeczy przynieść może tylko samo społeczeństwo. Oby ono jaknajrychlej zrozumiało, że musi tą sprawą się zająć, że mu nie wolno patrzyć bezczynnie, jak idą fala za falą, żłobiąc sobie same łożysko, że ono obowiązane jest z czujną myślą, z wytężonym wzrokiem, całą siłą rąk kopać koryto dla tej rzeki, z jasno wytkniętym celem: dobra ojczyzny!

Niedostateczną jest i organizacja studjów wydziałów filozoficznych, które mają

przygotowywać siły dla gimnazjów, kształcić nauczycieli. Wszechstronnie rozpatrywa tę kwestję Wydział filozoficzny naszego Uniwersytetu; już w pewnych działach przedsięwziął zmiany, które powinny przynieść pożytek wykształceniu sił dla gimnazjów. Nie ogranicza się jednak Wydział filozoficzny do tego, co może naprawić we własnym zakresie działania, w granicach obowiązujących przepisów, lecz sięga dalej, żąda i reformy ze strony władz centralnych. Zamierzenia jego zarówno idą w kierunku ulepszenia rozkładu i ujęcia wykładu, jak też tyczą się i wprowadzenia odpowiednich zarządzeń, by zapewnić lepsze przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne przyszłych nauczycieli, na które w dotychczasowej organizacji Uniwersytetów mało—za mało przyznano miejsca. Niezbędną też rzeczą jest wyrobienie u przyszłych kierowników młodzieży poczucia kultury wogóle, gdy oni dziś w tak dużej mierze mają wszczepiać w duszę młodzieży tę kulturę ducha i umysłu, której często nie daje dom, a nigdy prawie stancja.

Równolegle jednak z tą akcją Wydziału filozoficznego powinna iść koniecznie i inna akcja, doniosła dla tej sprawy, pierwszorzędnej wagi: reforma nauki w gimnazjach w kierunku usunięcia tych wad, które leżą w ustroju i działalności gimnazjów, a niepomyślnie odbijają się na przygotowaniu młodzieży do studjów uniwersyteckich. Te właśnie wady, w gimnazjalnej nauce tkwiące, skłoniły Senat do zwrócenia się do Wysokiej Rady Szkolnej z tym pismem; tu je chce Senat choć pobieżnie zaznaczyć, nim będzie można omówić je dokładniej i obmyśleć środki zaradcze.

Lepszemu przygotowaniu młodzieży przeszkadza w gimnazjach przedewszystkim ich przepełnienie; uniemożliwia ono nauczycielowi poznanie dokładne

uczniów, ich psychologji i charakteru, przekonanie się dostateczne o postępach, jakie czynią w nauce. Temu zaradzić trzeba koniecznie; inaczej najlepsze zarządzenia, najusilniejsze wysiłki ciała nauczycielskiego nie będą mogły przynieść rezultatu.

Cenimy wysoko pracę tych nauczycieli gimnazjalnych, ktorzy i mówią i piszą o reformie szkół średnich, którzy w praktyce życia starają się wprowadzić w czyn idee nowe nauczania, nie szczędząc trudu w tej pracy. Żałujemy, że projekty, które wyszły z Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, nie znalazły echa, nie stały się podstawą do szeroko pomyślanej reformy szkół średnich. Pracuje na polu naukowym wielu z nauczycieli, nawet w trudnych warunkach na prowincji, jak widać z rozpraw, ogłaszanych przez nich zwłaszcza w „Muzeum“ i w sprawozdaniach gimnazjów, i z udziału w wykładach powszechnych obu uniwersytetów. Ale to nie ogół pracuje, nie wszyscy wykazują tyle zapału do pracy czy naukowej, czy pedagogicznej, ile od nich wymagać musimy. Jakże rzadkie np. są u nas publikacje spostrzeżeń z pracy dydaktycznej, tak liczne zagranicą, tak ważny mogące dać materjał dla planów reformy kształcenia młodych dusz! Senat przyznaje, że jego wymagania w stosunku do ciała nauczycielskiego w gimnazjach są wysokie; wie, że nauczyciele pracują w ciężkich warunkach materjalnego bytu, że z tego powodu zmuszeni są w większych miastach szukać lekcji poza gimnazjum, by tak poprawić swoje uposażenie. Ale od tych, którzy w swoich rękach niosą oświaty kaganiec, od tych, od których działalności pedagogicznej ma zależeć przygotowanie do życia przyszłych pracowników na naczelnych stanowiskach w społeczeństwie, wymagać dużo można i trzeba. Senat chce, by wśród nich nie

było wyjątków, by świętym zapałem do pracy, jej ukochaniem, poświęceniem się dla niej przyświecali jako wzór tej młodzieży, którą wychowują. A właśnie zapału brak dużej części młodzieży; trzeba go w nią wlać, rozdmuchać tę iskrę gdy przygaszona, wykrzesać, jeśli jej niema.

Senat wyraźnie zastrzega się, iż nie dąży do powiększenia tego materjału naukowego, który mają przerabiać uczniowie gimnazjalni. Może trzebaby niejedno dodać, ale też niejedno ująćby można. Senat uważa za rzecz słuszną, tej młodzieży zostawić dość wolnego czasu, by mogła i ciało rozwinąć, by i fizycznie dojrzała. Nie powiększenie planu naukowego w gimnazjach powinno być celem reformy, lecz pogłębienie tej wiedzy, którą szkoła średnia daje, by tego, czego się uczą uczniowie, nauczyli się gruntownie i pewnie, choćby mniej nawet, niż to dziś przepisane, by zasób nabytych wiadomości pozostał na zawsze ich duchową własnością. A niech ta nauka rozwija w nich samodzielność myślenia! Dlatego zdaniem Senatu niewłaściwe są te ułatwienia w nauce, które osłabiają w uczniu samodzielność. Szkodliwą jest też pobłażliwość w klasyfikacjach, tak silnie zaznaczająca się w rozrządzeniach ministerjalnych z roku 1908 tak zw. Marchetowskich, a jeszcze w praktyce gimnazjalnej powiększana, przyczyniająca się także do przepełnienia gimnazjów. Szkodliwą też jest pobłażliwość dla nieszanowania, nieraz wprost lekceważenia przepisów, zaczym idzie rozluźnienie karności, tak potrzebnej w naszym społeczeństwie, a do której przedewszystkim za

młodu trzeba i można przyzwyczajać. I trzeba się zdobyć na energję w usunięciu pobłażliwości w obu tych kierunkach, choćby nawet nie znalazło to pełnego echa w opinji publicznej. Trzeba jednak mieć nadzieję, że większość społeczeństwa naszego jest dość zdrowa, by zrozumieć, iż wyższe wymagania, większa surowość w klasyfikacji, wzmocniona karność, choćby nieraz były przykre osobiście ze względu na to, że chodzi o syna, czy brata, są jednak konieczne w interesie ogólnego dobra, że korzystne okażą się w dalszym życiu i dla tego, który na razie tę surowość odczuł na sobie.

Na czele naszych średnich zakładów szkolnych stoi Wysoka Rada Szkolna; choć w urządzaniu gimnazjów krępują ją ogólne przepisy, jednak jej prawem w granicach przepisów wskazać drogę postępowania, określić, jak przepisy mają być rozumiane i wykonywane. Wiemy, że Wysoka Rada Szkolna, w której zasiadają i profesorowie naszej Wszechnicy nad dobrem szkół, sobie powierzonych, czuwała i czuwa, mimo, że przeciążona jest balastem biurokratycznych czynności, zatrudniona niepotrzebnie załatwianiem różnych spraw niepedagogicznych, często nawet drobnych; wiemy, że Wysoka Rada Szkolna rozumie braki naszego szkolnictwa średniego. Wiemy, że chętnie w ostatnich latach popierała tych z ciała nauczycielskiego, którzy wyróżniali się naukową pracą. Dlatego z pełną wiarą w najlepsze chęci Wysokiej Rady Szkolnej zwraca się do Niej Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego w tej tak ważnej sprawie. Niechże Wysoka Rada Szkolna zechce podjąć się tego trudu, by zbadać dokładnie powody zła, które wskazaliśmy tu tylko ogólnie i wskazać środki zaradcze. Niechże to doświadczenie, jakie ma Wysoka Rada Szkolna, pomoże dotrzeć do gruntu zła, naprawić, co naprawić trzeba

i można w tym zakresie, który podlega Wysokiej Radzie Szkolnej.

Drogą do celu powinna być zdaniem Senatu ankieta, złożona z członków naszych szkół wyższych, t. j. obu Uniwersytetów i Politechniki, oraz z członków Rady Szkolnej. Uniwersytet Jagielloński, gdy go do ankiety zawezwie Rada Szkolna, wyśle swego rektora i swego prorektora oraz po jednym z profesorów z Wydziału teologicznego, prawniczego i medycznego, a dwuch profesorów z Wydziału filozoficznego. Na ankiecie szerzej będziemy mogli omówić te kwestje, które tu tylko ogólnie zaznaczyliśmy. Wysoka Rada Szkolna zechce—nie wątpimy—przedłożyć ankiecie materjały. jakie posiada, a które pozwolą ująć dokładnie całą sprawę. Dodajemy, iż o pośpiech nam chodzi, o to, by jak najrychlej naprawić to, co już obecnie można naprawić, bo każdy rok drogi dla przyszłości.

Nie porzucamy myśli przeprowadzenia gruntowwnej reformy szkół średnich, lecz chcemy, by przedewszystkim usunąć zło, o ile i bez zmiany przepisów usunąć go można przez zarządzenia, która Wysoka Rada Szkolna ma prawo wydawać, przez dyrektywy, które od Niej wychodząc, nadać mogą właściwy kierunek nauce w gimnazjach. Już taka reforma będzie dużym krokiem naprzód. W tych granicach zróbmy na razie, co zrobić można dla lepszego kształcenia myśli, charakteru i wiedzy młodzieży, która tak nam jest droga!

Oceny i sprawozdania.

Wydawnictwa Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie: **Język niemiecki.**

Leży przede mną szereg wydawnictw, starannością i celowością układu, wybiegających ponad poziom, do jakiego przywykliśmy na bruku warszawskim. To też nie możemy pominąć ich milczeniem, mimo, że wyrosły na odmiennym od naszego gruncie i nie zawsze odpowiadają naszym wymaganiom.

Dr. K. Zagajewskiego Książka niemiecka dla klasy pierwszej szkół średnich, Lwów 1913, składa się z dwuch części. Pierwsza zawiera wypisy. Artykuliki, ilustrowane tablicami, zaznajamiają ucznia z otoczeniem bliższym i dalszym (ciało ludzkie, odzież, dom, zwierzęta, dzieci w szkole i t. d.). Przeplatają je powiastki i anegdotki, wierszyki, zagadki. Część druga zawiera „poradnik gramatyczny“ i słowniczek. Gramatyka na dwudziestu stronicach zawiera wszystko, co potrzebne jest uczniowi na tym poziomie, w formie zwięzłej a jasnej, z uwzględnieniem osobliwości językowych, które uczniom polakom sprawiają trudności szczególne. Słownik ułożony alfabetycznie, z oznaczeniem głoski akcentowanej i głównych form odmiany. Układ taki jest najsłuszniejszy. Podawanie słówek w postaci gotowej do każdego paragrafu, przyjęte w niektórych wydawnictwach warszawskich, ułatwia wprawdzie pracę uczniowi, lecz przyzwyczaja go do mechanicznego traktowania tłumaczenia; układ alfabetyczny wymaga nieco więcej pracy, lecz wymaga również pewnej samodzielności, wmyślenia się w tekst.

Przy zastosowaniu podręcznika tego u nas będą pewne niedogodności. Mniejsza o 2 — 3 artykuliki, omawiające stosunki galicyjskie: będzie można skorzystać z nich do zajmujących ćwiczeń porównawczych. Lecz niższy u nas poziom nauki języka niemieckiego sprawia, że wyjątkowo tylko będzie można czytać wypisy Zagajewskiego z uczniami już nie pierwszej, lecz drugiej klasy, na ogół przypadną w udziale klasie trzeciej, a w takim razie treść będzie może zbyt dziecinna. Lecz wobec tego, że nie posiadamy dotychczas podręcznika zupełnie zadowalającego, jest to sprawa drugorzędna.

„*Bibljoteczka niemiecka*“ obejmuje obecnie 21 numerów (18 tomików) dzieł głównie autorów klasycznych. Obok Goethego, Schillera. Lessinga widzimy nazwiska Grillparzera, Eichendorfa, Chamisso, Hebla, Grimmów, Hauffa i innych — o szczegółach poinformuje katalog. Są to wydania szkolne. Układ zmienia się w szczegółach, na ogół jest następujący. U dołu każdej stronicy podano objaśnienia w języku niemieckim, tu i ówdzie przekład polski trudniejszych zwrotów i wyrazów; w końcu dzieła, a w dramatach przy końcu każdego aktu szereg pytań, które mają pogłębić zrozumienie treści, a przedewszystkim budowy i myśli przewodniej dzieła (niektóre z tych pytań mogą być użyte za tematy do ćwiczeń piśmiennych). Ponadto każdy tomik zawiera wstęp objaśniający, przeważnie w języku niemieckim. Nazwiska autorów, przytoczone powyżej, wskazują, że materjał jest różnorodny, odpowiadający różnym stopniom rozwoju i znajomości języka uczniów; naogół jednak charakter i ilość objaśnień przypuszcza dość wysoki poziom klasy, o tym trzeba pamiętać przy wyborze; z tym zastrzeżeniem Bibljoteczka oddać może wielkie usługi. Papier i druk dobry (od Nr 4 począwszy druk łaciński). Cena tomiku 50 — 80 halerzy; jeden tylko 330 stronicowy tom, obejmujący trylogję Wallensteinowską, kosztuje kor. 1.60.

Przy tej okazji niech mi wolno będzie przypomnieć rzecz dawno już, bo już przed dwudziestu paru laty wydaną nakładem Tow. Naucz. Szkół Wyższych: *Dra Pechnika* „*Synonimikę i frazeologję niemiecką.*“ W porządku alfabetycznym podano tu paręset wyrażeń polskich i odpowiadających im niemieckich. W ten sposób np. pod „dowiadywać się“ znajdujemy: sich erkundigen, Nachricht erhal-

ten. Kunde geben, mitteilen, Nachforschungen anstellen, auf die Spur kommen i t. d. Każde z tych wyrażeń, postawione w odpowiednim związku w zdaniu, które nie pozostawia wątpliwości co do znaczenia i sposobu użycia. Mogą tu być pewne braki w wykonaniu; lecz zasadniczo książka taka, o ile przyzwyczaimy ucznia do stałego posiłkowania się nią, szczególniej przy ćwiczeniach piśmiennych, winna przyczynić się znakomicie do pogłębienia znajomości języka i umiejętności wyrażania się.

Ogółem przeto wydawnictwa omawiane uznać należy za istotne wzbogacenie literatury podręcznikowej i polecić je uwadze kolegów. Wprawdzie mogą niekiedy wyniknąć pewne trudności, wobec tego, że autorowie i wydawcy mieli na myśli innych uczniów i odrębne stosunki, lecz trudności te nie będą zbyt wielkie. Zresztą — czyż dużo mamy wydawnictw w tej dziedzinie, któreby zadowalały pod każdym względem?

St. Szulc.

Stanisław Hamczyk. Jak badać inteligencję? Warszawa 1914. Skład główny w księgarni E. Wendego (str. 194).

Badania inteligencji, stanowiące dziś jedno z najbardziej aktualnych zagadnień w psychologji, zyskują i u nas coraz więcej pracowników. Do rzędu ich przybywa autor świeżo wydanej książki, jako siła młoda i pełna energji. Widać to z pierwszego występu. Po odbyciu studjów zagranicą przyjeżdża młody psycholog do Warszawy i tu odrazu przystępuje do dzieła: codziennie po kilka godzin spędza w jakiejś ochronie, szkole lub zakładzie wychowawczym, poświęcając cały ten czas na badanie dzieci. Wyniki swych badań opracowuje w książce, której nie waha się wydać własnym nakładem, skoro się przekonał, że inaczej w naszych warunkach długie lata musiałby jego rękopis czekać na wydawcę. To wszystko znamionuje człowieka czynu, który umie działać w imię swej idei. Zobaczmy z kolei jego pierwsze dzieło. W książce, którą mam przed sobą, wyróżniam dwa żywioły: wskazówki i informacje co do metod badania i ich techniki, oraz wyniki badań osobistych; autor sam jednak nie wyodrębnia ich w oddzielnych częściach czy rozdziałach pracy, przez co

nie ma ona jednolitego i wykończonego charakteru: nie jest ani studjum o metodach, ani przyczynkiem do psychologji dziecka, lecz jednym i drugim potrosze. *W uwagach wstępnych* rozbiera samo pojęcie inteligencji, oraz informuje o metodach badania, dotąd stosowanych; jest tutaj popularyzatorem poglądów Williama Sterna, wyrażonych w ostatniej broszurze znakomitego psychologa niemieckiego, niekiedy powołuje się też na innych pisarzy niemieckich: E. Meumanna, K. Jaspersa, zna też z pisarzy angielskich Spearmana, a z francuskich Bineta, wspomina nawet o metodzie uczonego rosyjskiego Troszyna. Przy tej erudycji i oczytaniu jakże przykre zdziwienie budzi fakt, że autor ani jednym słówkiem nie wspomina o pracach polskich! Jesteśmy, prawda, ubodzy pod względem literatury naukowej, ale nie mamy prawa własnowolnie się wypierać naszego dorobku na tym polu: posiadamy przecież gruntowną monografję Dawida p. t. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (Warszawa 1911), która nie tylko daje opis i ocenę metod obcych, ale podaje własną, oryginalnie obmyślaną, stawiającą niedawno zmarłego autora w rzędzie tych umysłów twórczych na polu psychologji, do których należy Ebbinghaus i Binet. Dlaczegóż młody autor o tej pracy nic nie wie? dlaczego zagląda widocznie często do czasopism specjalnych niemieckich, a nie przejrzał *Sprawozdania I Zjazdu psychologów polskich*, odbytego w Warszawie 1909 r., na którym to zjeździe sprawa badania inteligencji była tematem referatów i dyskusji? dlaczego nie czyta i nie cytuje naszych miesięczników pedagogicznych, które sprawę badań psychologicznych w szkole bardzo często omawiają? dlaczego nie zagląda do *Ruchu filozoficznego*, który podaje dokładną bibljografję nietylko książek, lecz i artykułów w czasopismach? Te pytania nasuwa nam już początek książki i nie opuszczają nas one do końca... Ale przejdźmy do dalszego ciągu pracy p. Hamczyka. Część jej zasadnicza nosi tytuł *Metoda Bineta i Simona.* Autor przedstawia tu historję powstania tej metody, zmiany, które do niej wprowadził sam Binet, oraz inni badacze, którzy ją stosowali; wreszcie podaje wskazówki co do sposobu prowadzenia badań. Ta część informacyjna jest istotnie dla czytelnika przeciętnego bardzo pouczająca. Później idzie obszerniejszy rozdział p. t. *Serje testów.* Tutaj widzimy to

połączenie dwuch żywiołów, o których mówiliśmy wyżej. Autor przechodzi kolejno wszystkie próby Binet'a, zaczynając od najłatwiejszych, przeznaczonych dla dzieci 3-letnich; każdą z nich opisuje, a następnie podaje wyniki, otrzymane przez siebie, oraz pewne uwagi, które mu nasunęło zastosowanie danej próby do dzieci warszawskich. W tym rozdziale niewątpliwie są rzeczy najciekawsze, a czasem i bardzo cenne, jako przyczynek do psychologji dziecka polskiego. Dosłownie przytoczone odpowiedzi np. opisy obrazków są same przez się bardzo cennym dokumentem zarówno dla badaczy inteligencji, jak dla badaczy mowy dziecka. Tutaj również autor wniósł najwięcej własnej pracy i myśli: obrazki i zdania cudzoziemskie musiał zastąpić przez odpowiednie swojskie, przystosowane do pojęć naszych dzieci, co mu należy policzyć za rzeczywistą zasługę. Badania swe prowadzi w dalszym ciągu, więc wyniki może ogłosić dopiero po ich ukończeniu w następnej swej pracy; tutaj daje tylko wyjątki, jako przykład i ilustrację swych wywodów. Po opisie prób wszystkich podaje sposób obliczenia rezultatów i wzory wypełnionych już kartek, mówi o ocenie inteligencji na podstawie przeprowadzonego badania, przytaczając równie często, jak w rozdziale I pracę W. Sterna. Później daje osobny rozdział p. t. *Inne metody badania inteligencji*, gdzie zaznajamia czytelnika bliżej z metodą kombinacyjną Ebbinghausa, reprodukcyjną Meumana i indukcyjną Troszyna. Nawiasem mówiąc, ta ostatnia, przedstawiona na kongresie pedagogicznym w Petersburgu 1910, nie jest zbyt oryginalną. Pytania, które psycholog rosyjski stawia dzieciom celem zbadania ich zdolności myślowych, brzmią: 1. Jak się piecze chleb? 2. Dlaczego wiatr szumi? 3. Dlaczego ludzie w dzień pracują, a w nocy śpią? 4. Czym chcesz być? Pytania te były niejednokrotnie używane przez psychologów zwłaszcza amerykańskich np. Monroe, Earl Barnes i innych. W literaturze polskiej Dawid podał już w swej pierwszej pracy (*Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych* Warszawa 1887) *Kwestjonarjusz pojęć i poglądów*, w którym było pytanie: Skąd się bierze chleb? a mąkę skąd otrzymujemy i t. d. Były tam też pytania co do zjawisk niebieskich, a między innemi: Co się dzieje ze słońcem w nocy? Dlaczego go nie widzimy? Odpowiedzi na ten kwestjonarjusz,

zawierający ogółem 54 punkty, opracowałam osobiście, włączyłam do niego też pytanie: czym chcesz być w przyszłości? którego nie było w pierwotnej redakcji Dawida [1]). O ile mi wiadomo odpowiedzi na to ostatnie pytanie: czym chcesz być i dlaczego?—zbierało też kilku nauczycieli z zaboru austryjackiego, którzy otrzymane wyniki pomieścili w swoim czasie w *Szkole* lwowskiej, lecz dla autora te rzeczy nie istnieją, bo—są polskie.

Podobnie jak niektórzy badacze amerykańscy, p. Hamczyk uważa próby, podane przez Bineta, za nieodpowiednie dla dzieci starszych nad lat 11—12, z tego powodu w *Dodatku* podaje serję testów, używanych przez siebie przy badaniu młodzieży dorastającej, pomysł do nich zaczerpnął również z autorów obcych.

Tyle o treści; pozostaje nam teraz wspomnieć o języku autora. Jak treść razi lekceważeniem dotychczasowych prac polskich, tak styl na każdej niemal stronicy grzeszy przeciwko czystej polszczyźnie — na dowód dość przytoczyć parę zdań, godnych uwagi lingwistów np.: „*niveau intelektualne* dziecka przestanie być dla nas *terra ignotea*“ (Przedmowa) liczba *palcy* (str. 52) musimy tu jednak *rozróżnić pomiędzy dzieckiem normalnym a dzieckiem—niveau* (str. 46) *pointe* dowcipu wskazać (str. 191) nie mówiąc już o powtarzających się często wyrażeniach w rodzaju „starsze klasy,“ „robić test,“ które rażą człowieka, mającego poczucie dobrej polszczyzny.

Streszczamy się; książkę p. Hamczyka witamy życzliwie, jako dowód dobrej woli i pracy, opartej na gruntownej znajomości przedmiotu, a zarazem jako zapowiedź dalszych studjów. Jednocześnie jednak wyrażamy nadzieję, że w pracach późniejszych młody autor wyzwoli się z niewolniczej zależności od swych mistrzów niemieckich, a pracując dla dobra nauki polskiej, właściwe zajmie stanowisko wobec swych poprzedników i współczesnych.

Aniela Szycówna.

---

[1]) Aniela Szycówna. Rozwój pojęciowy dziecka. Warszawa 1899.

Kazimiera Ostachiewiczowa. Nowe prądy, nowe dążenia w wychowaniu—wiek XIX i XX, z zapomogi Kasy im. Mianowskiego, Wilno, 1914, 16-ka, str. 132.

Wobec zupełnego u nas braku jakiegokolwiek studjum o nowych dążnościach w wychowaniu i próbach zreformowania szkoły w ubiegłym i bieżącym stuleciu w krajach ucywilizowanych, p. Ostachiewiczowa powzięła myśl zobrazowania ruchu tego w przypomnieniu reformatorskich haseł wielkich myślicieli XVIII i XIX w. i charakterystyce szkół nowego typu. Autorka uplanowała sobie pracę umiejętnie, gdyż nowe prądy pedagogiczne stopniowo żłobiły drogę dla teorji i praktyki, a źródłami swemi sięgały czasów dawniejszych. W życiu ludzkim każdą rzecz nową zrozumieć i ocenić możemy tylko w rozważaniu gienetycznym, w związku z przeszłością; o niej jednak wspomina tylko autorka, i to tak lakonicznie, że nieznający dziejów wychowania i szkolnictwa nawet domyślić się nie może, jaki to związek zachodzi pomiędzy Lockem, Rousseau, Pestalozzim, Froeblem, Herbartem, Itardem i t. d. a szkołami nowego typu. Można byłoby ostatecznie, mając bardzo gorliwych czytelników na widoku, powołać się tylko na mistrzów i wskazać ich poglądy zasadnicze, ale w takim razie szkoły, w myśl ich nauki zreformowane, co mają a postępie i wartości swej świadczyć, muszą być koniecznie scharakteryzowane. Tymczasem znajdujemy w książce tak oderwane i pobieżne uwagi o wielkich dziełach oświaty publicznej, że pracę uważać należy za konspekt wspomnień o rozproszonych w Ameryce i Europie próbach innego wychowania i nauczania. Względnie najwyraźniej wypadła sylwetka szkoły Montessori w Rzymie, której najwięcej poświęcono miejsca. Wzmianki o usiłowaniach poprawy i odnowienia szkolnictwa polskiego są bardzo blade i bez jakiejkolwiek charakterystyki.

Dla wyrobienia sobie choćby przybliżonego pojęcia o systemie szkoły nie wystarcza wiedzieć, co robią uczniowie; ważnym tu jest przedewszystkim, jak wykonywają swe czynności i w jakich warunkach. Ani hasła wychowawcze, ani program zajęć o rozwoju młodzieży nie stanowi, tylko jej tryb nauki i zabawy, czyli sposób myślenia, czucia i działania, który, w odpowiednich warunkach,

urabia zdolności fizyczne i duchowe. Szkoły nowego typu tyle tylko posiadają wartości, o ile wprowadzają czynniki zdolne do wywołania pożądanych zmian w wychowańcach; poszczególne więc środki pedagogiczne i metoda ich stosowania pozwala nam sądzić o skuteczności tego lub owego systemu. I gdyby autorka na tę stronę przedmiotu więcej zwróciła uwagi, to mielibyśmy wyraźniejszy obraz nowych prądów w szkolnictwie i co ważniejsza, że odsłonięcie środków, któremi się posługuje szkoła, oraz mechanizmu oddziaływań na dziecko wzbudziłoby w czytelniku wiarę, że mimo braki i niedoskonałość zreformowanego systemu wiedzie on niewątpliwie pracę edukacyjną na właściwe, coraz lepiej uzasadnione i zadaniom życia odpowiadające tory. Tej właśnie wiary w potęgę wychowania nie widać w książce p. Ostachiewiczowej, przebija w niej nawet pewien sceptycyzm, gdy, dokonawszy przeglądu usiłowań reformatorskich stulecia, zapytuje, „czy szkoły nowego typu odrodzą ludzkość? Czy ich idea nie przebrzmi bez echa, jak działalność Komenjusza, zasady Basedowa, Rousseau'a, praca Pestalozziego, Froebla, Herbarta i tylu innych?“ i powiada że „odpowiedź na to da nam wiek XX.“ Przedewszystkim szkoły nowego typu są zaledwie w początkach swego rozwoju, więc jako środki niewykończone podobną w doskonaleniu się człowieka odgrywają rolę, jak inne tymczasowe sposoby dźwignięcia społeczeństw na poziom wyższy. Żeby zaś przyszłe pokolenia mogły kiedykolwiek przejść w okres życia wolnego, rozumnego, uczciwego i pełnego bez odpowiedniej organizacji wychowania, tego nikt utrzymywać nie będzie; nie można tedy wyobrazić sobie odrodzenia ludzkości, jeżeli odrodzona szkoła nie przyjdzie jej z pomocą. Następnie, poglądy i działalność wielkich reformatorów wychowania nie przebrzmiały bez echa, skoro historja nauk i życia dowodzi nieprzerwanej ciągłości postępu i sama autorka w szkołach nowego typu tylko urzeczywistnienie dywnych upatruje idei, czego nawet bez licznych zastrzeżeń i komentarzy uznać nie można. Wszak postęp w poglądach wychowawczych nie polega na wymyślaniu coraz ponętniejszych haseł lub teorji coraz więcej odpowiadających zapatrywaniom spółczesnym; historja pedagogiki stwierdza, że gienjalne, zwykle intuicyjne pomysły przybierają z biegiem czasu, dzięki zastosowaniu wyników nauk pokre-

wnych, coraz wyraźniejszą i realniejszą postać i przeobrażają się stopniowo w zwięzły systemat naukowo uzasadnionych pojęć. Teorja zaś pedagogiczna nie tyle trafnym pomysłom wartość swą zawdzięcza, ile raczej umiejętnym uogólnieniom faktów, z praktyki poczerpniętych, te zaś gromadzi nauka w miarę postępu obserwacji i metod doświadczalnych. Zarówno teorje, jak szkoły upadać muszą, gdy są na chwiejnych zbudowane podstawach; ale gdy w jakiejkolwiek działalności twórczej tkwi prawda rzetelna lub dążność, odpowiadająca stałym i niezmiennym dążnościom ludzkim, wówczas przypisujemy jej słusznie moc niezachwianą i nieograniczoną trwałość. Tej właśnie mocy jest dużo w reformatorskim ruchu pedagogicznym ostatniego wieku, który mimo licznych zboczeń wiedzie nas do zakładania trwałych podwalin nowej szkoły. I nie potrzebujemy czekać sądu XX wieku, posiadamy bowiem dość środków do oceny ważniejszych teoretycznych i praktycznych zdobyczy pedagogji, chociażby dlatego, że jej wyniki psychologiczne, fizjologiczne i społeczne dają się zwykle sprawdzić i zważyć na szali użyteczności indywidualnej i powszechnej. To też w zarysie historycznym usiłowań świata całego na tym polu pragnęlibyśmy widzieć, jaki materjał, prócz piany, prąd ten przynosi. I dlatego ponowne, znacznie obszerniejsze i krytyczniejsze opracowanie tematu tego byłoby niezawodnie z uznaniem i wdzięcznością przez czytelników przyjęte.

Szkicowym, poniekąd kronikarskim sposobem traktowania przedmiotu pragnęła zapewne autorka uczynić swą książkę dla mas dostępniejszą, obrana jednak przez nią droga nie wydaje mi się celową, bo nawet umysły, nienawykłe do rozumowań i głębszego myślenia, wymagają jasnego, obrazowego przedstawienia rzeczy. Brak nici przewodniej i podkładu rozumowego nie tylko utrudniają zrozumienie treści, ale też do błędnych prowadzą wniosków. Co może np. pomyśleć zwykły czytelnik z powodu luźnej uwagi na str. 129? „Bierność, lęk przed wszelkim wysiłkiem jest niestety wspólną naszą cechą, a nowe kierunki wychowawcze *usiłują wynaleźć środki* usuwające te braki jako tamę, paraliżującą postęp ludzkości.“ Pomyśli, oczywiście, że dotychczas pedagodzy napróżno łamią sobie głowę nad wynalezieniem tak ważnych środków. Tymczasem są one znane i z powodzeniem stosowane oddawna:

na wielką skalę w szkołach angielskich i amerykańskich, we wszystkich lepszych zakładach naukowych i wychowawczych Europy zachodniej i Skandynawji, częściowo też u nas. Kwestja rozwijania dzielności jest jedną z najgruntowniej i najszczegółowiej opracowanych w całej pedagogice, pod względem bijologicznym i psychologicznym, a wyniki zastosowań wiedzy w tym kierunku są wprost imponujące—trzeba tylko czerpać z niezamąconych źródeł i odpowiednio działać. I gdyby autorka wykazała była choć w głównych zarysach, na czym polega wartość zdrowotna wychowania nowoczesnego i co właściwie t. zw. „szkoła pracy“ osiąga, to czytelnik nie miałby wątpliwości, że klęska systematycznego obezwładniania młodzieży teoretycznie i doświadczalnie zażegnaną została i że idzie tylko o upowszechnienie tych zbawiennych środków edukacyjnych.

Styl książki łatwy, potoczysty; język na ogół poprawny. Zakradły się tylko drobne usterki, jak gałęź (ą), śledzić za rozwojem (zam. rozwój), muskuły (mięśnie), te praktyczne ćwiczenia (praktyczne te...), ta ręczna praca (praca ręczna), przyjmujemy udział (bierzemy), nauczycielowie (nauczyciele), głowić się (łamać sobie głowę), o wysiłkach i mowy niema (o wysiłkach nawet...), nabywają dużo wiedzy w sposób postępowy (?), nad rozwojem których (nad których rozwojem...), indywidualizm (indywidualność), takowych (ich, tychże).

Jeżeli na pracę p. Ostachiewiczowej zapatrywać się jak na źródło po raz pierwszy zebranych u nas informacji przedwstępnych o szkołach nowego typu, to informacje te wymagają uzupełnień, logicznego powiązania, wyróżnienia rzeczy ważnych od podrzędnych i krytycznego oświetlenia.

S. Karpowicz.

KRONIKA.

Sprawozdanie z działalności Zarządu Warszawskiego Oddziału Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Zarząd Warszawskiego Oddziału Polsk. Zw. Naucz. został wybrany na zebraniu Sekcji połączonych w dniu 22 XI 1913 r. w osobach p. Drzewieckiego (prezes), St. Słońskiego (wiceprezes), Cumftówny (sekretarka) i Strumpfówny (zastępczyni). Zarząd Oddziału Warsz. odbywał posiedzenia wspólnie z Zarządem Głównym. Odbyto posiedzeń 8. Głównym przedmiotem obrad były sprawy związane z budżetem, mianowicie wynalezienie środków na pokrycie niedoborów.

Odczytów dochodowych w sali Muzeum i u Techników urządzono 5.

1. Dra Joteykówny: Psychologja indywidualności.

2. 3. C. Jellenty: Cyprjan Norwid (2 odczyty).

4. A. Dobrowolskiego: Podróże polarne Wikingów, Nansena, Amundsena.

5. W. Makowskiego: U źródeł sprawiedliwości społecznej.

Oprócz tego odbyły się w lokalu Związku dwa odczyty płatne p. St. Baczyńskiego: 1. Człowiek władca. 2. W poszukiwaniu woli.

Z życia naukowego i towarzyskiego Związku:

Związek liczy obecnie 293 członków (o 50 czł. więcej, niż w r. ubiegłym). Zapisało się w roku sprawozdawczym 114 nowych członków; wykreślono na własne żądanie 19 czł., za niepłacenie składek 43. Życie naukowe koncentruje się w Sekcjach połączonych oraz poszczególnych Sekcjach specjalnych. Staraniem Zarządu odbyły się cztery zebrania Sekcji połączonych, na których wygłoszone zostały referaty:

p. *Trzebiński:* Najnowsze badania nad symbiozą u roślin. Na tymże zebraniu Dr. *Haberkantówna* mówiła o niedawno powstałej pracowni przyrodniczej dla dzieci i młodzieży, założonej i prowadzonej przez p. p. J. Dobkową i Dra J. Zielińską. 22. XI. 1913.

P. *Krzywicki:* O kasie emerytalnej dla osób pracujących na polu wychowawczym 6. XII. 1913.

P. *Wł. M. Kozłowski:* Humanizm jako filozofja narodowa. 17. I. 1914.

P. *J. Halpern:* Metafizyka

a teorja poznania. 7. III. 1914.

Oprócz tego Zarząd razem z nowopowstałą Sekcją Muzyczną zorganizował dla członków Związku 4 wieczornice muzyczne, w których brały udział pierwszorzędne siły artystyczne, jak np. Bobilewicz, Krauze, Bem (skrzypce), Birnbaumowa, Hermanowa, Koneczna, B. Remy (śpiew), Benzefowa, Rubinrotówna, Dawidsonówna (fortepjan), Rzepko (wiolonczela), chóry pod kierunkiem p. Leo Rosé i in. Frekwencja posiedzeń Sekcji połączonych oraz wieczornic muzycznych na ogół dość słaba (przeciętnie 30 osób).

Z poszczególnych Sekcji przy Związku istnieją: Sekcja pedagogiczna, Sekcja języka i literatury polskiej, Sekcja filozoficzno-psychologiczna i najliczniejsza—Sekcja nauczania elementarnego. W roku sprawozdawczym powstały nowe Sekcje: Sekcja nauczycieli i nauczycielek muzyki oraz Sekcja ogólno-kształcąca. W roku przyszłym Zarząd zamierza zorganizować nowe Sekcje: Sekcję przyrodniczą, Sekcję języków i literatur starożytnych oraz Sekcję samokształcenia w pedagogice. Sekcja ta w celu pogłębienia i rozszerzenia wiedzy pedagogicznej swych członków podejmie systematyczne opracowywanie tematów z zakresu pedagogiki teoretycznej łącznie z psychologją wychowawczą, metodyki nauczania początkowego, fizjologji i bjologji ogólnej, historji kultury. Dla członków zaś interesujących się szczególnie nauczaniem początkowym Sekcja zorganizuje ćwiczenia systematyczne w rysunku, śpiewie chóralnym i robotach ręcznych. Udział w zebraniach Sekcji i kierownictwo przyrzekł p. Stanisław Karpowicz.

Zarząd sądzi, że utworzenie tej Sekcji będzie pożądane dla wielu, zwłaszcza młodszych kolegów i koleżanek, którzy niewątpliwie nieraz odczuwają potrzebę czy to uzupełnienia ogólnego wykształcenia pedagogicznego, czy tylko chcą wydoskonalić się w przedmiotach specjalnych kształcenia początkowego, i dlatego na Sekcję tę zwraca uwagę członków.

Przy Związku istnieje wybrana przez Zarząd Komisja Rozjemcza, do której wpłynęły dwie sprawy: jedna z nich skończyła się pojednaniem stron, druga wpłynęła przed paru dniami.

Nazewnątrz Związek występował 2 razy: Dnia 11. XII. 1913 r. przedstawiciele Związku w osobach pp. Drogoszewskiego, K. Drzewieckiego i St. Słońskiego złożyli życzenia prof. Chlebowskiemu (w jego mieszkaniu) z okazji czterdziestopięcioletniego jubileuszu jego pracy nauczycielskiej i literackiej. Delegaci w przemówieniu swoim podnieśli to niezmierne znaczenie, jakie prace prof. Chlebowskiego posiadają dla historji literatury polskiej, jego niezmordowaną działalność pedagogiczną, rozświetloną niepospolitym talentem i uszlachetnioną nieskazitelnym obywatelstwem. W dn. 12. II. r. b. Polski Związek Nauczycielski odprowadził na Powązki i przez usta prezesa Zarządu Głównego, L. Krzywickiego, pożegnał na zawsze J. Wł. Dawida, człowieka blizkiego nam duchem, pokrewnego zawodem, człowieka, z którym łączyły nas ścisłe i codzienne stosunki, który jeszcze na parę tygodni przed zgonem obiecał nam wygłosić

dla członków Związku trzy odczyty o psychologji wychowawczej oraz na Sekcjach połączonych referować sprawę Instytutu Pedagogicznego w Krakowie — swego ostatniego przedśmiertnego dzieła.

St. Słoński
(Wiceprezes).

Z Sekcji języka i literatury polskiej Pols. Zw. Naucz.

W roku bieżącym (1914) Sekcja rozpoczęła swoją działalność dnia 15 stycznia. Na posiedzeniu tym p. L. Komarnicki wygłosił referat p. t. „O tragiedji, wykład szkolny.“ Referent po określeniu istotnych elementów tragiedji: konfliktu, jedności akcji, uczucia tragicznego, podał sposoby wyłożenia w szkole istoty tragiedji za pomocą umiejętnie dokonanych dyspozycji i graficznego przedstawienia rozwoju akcji. Referent rzecz swą ilustrował przykładami tragiedji Sofoklesa, Kalderona, Słowackiego, Krasińskiego.

W dyskusji nad referatem oprócz prelegienta brali udział pp. Baumfeld, Drogoszewski, Gantzówna, Gażyńska, Lewinowa, Słoński, Woycicki. Przewodniczył p. Słoński.

Na posiedzeniu dn. 12. II. p. K. Woycicki rozpatrywał nowe wydawnictwo „Bibljotekę klasyków polskich“ pod redakcją K. Drzewieckiego. Referent poddał rozbiorowi trzy pierwsze tomiki tego wydawnictwa, zawierające wybór dzieł Reja, Kochanowskiego i Klonowicza, dokonany przez p. A. Baumfelda. Zdaniem referenta wydawca, p. A. Baumfeld pokonał trudne zadanie wyboru dzieł w ten sposób, że uwzględnił utwory lub wyjątki, charakterystyczne bądź dla wartości artystycznej, bądź dla autora, bądź wreszcie dla czasu, w którym dany utwór powstał. Wydawca, oprócz ogólnie znanych i spotykanych często w wypisach utworów, zamieścił też w swoim wyborze utwory mniej znane, niesłusznie pomijane dotąd. Każdy tom zaopatrzony został w umiejętne objaśnienia i życiorys autora; prócz tego wydawca podał streszczenia i rozbiory artystyczne utworów. W zakończeniu referent zwrócił uwagę na bardzo staranne i estetyczne wydanie, co jest zasługą redaktora i zaznaczył, że wydawnictwo to, ze względu na swą wysoką wartość i taniość, ułatwi zachęcanie młodzieży do tworzenia własnych pożytecznych bibljotek.

W długiej i ożywionej dyskusji oprócz referenta zabierali głos pp. Baumfeld, Lewinowa, Komarnicki i Słoński. Przewodniczył p. Słoński.

Posiedzenie w dn. 26. II. zajął referat p. K. Woycickiego p. t. „Utwór poetycki. Temat i treść.“ Referat zawierał określenia i wyjaśnienia na przykładach pojęcia utworu, treści, formy i tematu, ich ścisłej łączności i zależności wzajemnej. W dyskusji prócz referenta zabierali głos pp. Drogoszewski, Lewinowa, Komarnicki. Przewodniczył p. Słoński.

W dn. 12. III. na posiedzeniu Sekcji wygłosiła referat pani C. Baudouin de Courtenay-Vasmer p. t. „O prawach fonetycznych.“ Referentka roztrząsała kwestję praw głosowych z punktu widzenia metodologji językoznawczej, starała się wykazać nienaukowość zagadnienia, czy istnieją

prawa głosowe i charakteryzowała wytyczne terminologji językoznawczej.

W dyskusji prócz referentki zabierali głos pp. Drogoszewski, Słoński, Woycicki. Przewodniczył p. Słoński.

Posiedzenie dn. 14. V. zajęły dwa referaty. Najpierw p. K. Woycicki mówił „O filozoficznym i psychogienetycznym rozbiorze utworów w szkole średniej.“ Referent zaznaczył na wstępie, że istnieje siedm sposobów objaśniania utworów poetyckich: objaśnianie filologiczne, techniczne, estetyczne, alegoryczne, symboliczne, filozoficzne i psychogienetyczne. Wyjaśniwszy, co każdy z tych rozbiorów zawierać powinien, referent podkreślił doniosłość objaśnienia psychogienetycznego. Poznanie procesów psychicznych, przez które przeszedł twórca, ułatwia, zdaniem referenta, zrozumienie utworu.

W dyskusji po referacie, w której oprócz prelegienta zabierali głos pp. Belczyk, Drogoszewski i Lewinowa zwrócono między innemi uwagę (p. Drogoszewski) na to, że prelegient nie uwzględnił w swym wyszczególnieniu sposobów objaśniania utworów z punktu widzenia społecznego, oraz na ogromną trudność ustalenia granicy między symbolem a alegorją—i co za tym idzie—między objaśnieniem symbolicznym a alegorycznym, na co prelegient zastrzegł się, że wzór przez niego podany nie jest ani ostateczny, ani wyczerpujący.

W drugiej części posiedzenia p. A. Drogoszewski wygłosił referat: „O sposobie graficznego przedstawienia rozwoju akcji w dramacie.“ W dyskusji zabierali głos pp. Lewinowa, Komarnicki, Słoński, Woycicki.

Przewodniczył p. Słoński.

Ostatnie przed wakacjami posiedzenie w dn. 28. V. zajął referat p. St. Słońskiego „Przedmiot, podział i stanowisko składni w gramatyce naukowej.“ Referent wykazywał na przykładach niektórych znakomitych skądinąd dzieł językoznawczych, (np. K. Brugmanna, Kurze Vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen i tegoż Griechische Grammatik), jak pojęcie składni dotychczas jest nieokreślone i chwiejne, dzięki czemu w różnych dziełach jednego i tego samego uczonego też same zjawiska bywają to wyłączane ze składni, to znów do niej zaliczane. Poddawszy dalej rozbiorowi proponowany przez Riesa (Was ist Syntax?) podział gramatyki i jego określenie składni, jako „Lehre von den Wortgefügen,“ i wykazując istotne podobieństwo w budowie znaczeniowej zdań i wyrazów i w stosunku ich części do siebie, referent proponuje określenie składni, jako nauki o tym, w jaki sposób z niższych jednostek znaczeniowych powstają wyższe, a więc: z morfem wyrazy proste, z wyrazów prostych złożone, i dalej wyrażenia i zdania. Wtedy otrzymamy podział składni: 1) Składnia wyrazu prostego, 2) Składnia wyrazu złożonego, 3) Składnia wyrażenia, 4) Składnia zdania. Szczegółowe podanie treści każdego z tych działów stanowiło resztę referatu.

W dyskusji zabierali głos pp. Drogoszewski, Szerękowski, Woycicki i referent. Przewodniczył p. Drogoszewski.

Oprócz wyszczególnionych

tu posiedzeń Sekcji z referatami odbyły się jeszcze dwa posiedzenia (dn. 26 III i 9 IV), poświęcone specjalnie studjom nad dramatem greckim. Na posiedzeniach tych czytano i dyskutowano „Oresteję“ Ajschylosa. W związku z tym powstał projekt zorganizowania Sekcji języków i literatur starożytnych, co najprawdopodobniej da się uskutecznić zaraz po wakacjach.

Sprawozdanie z działalności „Sekcji pedagogicznej za rok 1913/14.

Zebrań w tym okresie czasu odbyło się 5. Największa ilość osób na zebraniu—23, najmniejsza 8, średnia—15.

Pierwsze powakacyjne zebranie 9/XII poświęcone było sprawozdaniu z książek gwiazdkowych.

D. 10/I odbyło się drugie zebranie, również poświęcone sprawozdaniu z książek gwiazdkowych.

Na zebraniu d. 17/II wygłoszony został referat p. Lublinerowej p. t. „Rzut oka na niektóre uczelnie zagranicą,“ w którym p. Lublinerowa poruszała sprawę nauczania dzieci nienormalnych i niedorozwiniętych.

Czwarte zebranie wypełnił referat p. W. Malinowskiego p. t. „Pedagogogiczne znaczenie robót ręcznych.

Piąte i ostatnie zebranie poświęcone było nowemu pismu dla młodzieży p. t. „Z blizka i z daleka.“ Poszczególne referaty z rozmaitych działów pisma wywołały długą i ożywioną dyskusję.

Sprawozdanie z czynności Sekcji filozoficzno-psychologicznej P. Z. N. w roku akademickim 1913—1914.

Na wstępnym zebraniu w roku sprawozdawczym omawiano plan zajęć Sekcji i postanowiono, iż przedmiotem prac będą studja nad logiką. Na kierownika zajęć zaproszono dr. St. Leśniewskiego, pod którego przewodnictwem Sekcja odbyła od dn. 21 października 1913 r. do dn. 2 czerwca r. b. 16 posiedzeń, poświęconych na wniosek p. Leśniewskiego, czytaniu i roztrząsaniu książki J. Łukasiewicza „O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa“ Tezy i argumentacja jej autora były punktem wyjścia do zapoznania się członków sekcji z twierdzeniami i dążeniami, wybitnie zaznaczającemi się w współczesnej logice. Liczba uczestników wahała się między 16-u a 8-u, średnio wynosiła 11—12.

Obszerniejsze sprawozdanie z pierwszych posiedzeń Sekcji umieszczone było w „Nowych Torach“ w r. 1913.

Sprawozdanie Sekcji elementarnej od d. 1/VI 1913 do d. 1/VI 1914 r.

W roku szkolnym 1912/13 było 114 członków, przybyło 34, wykreślono 16—obecnie jest 132.

Zarząd Sekcji stanowią: przewodniczący Kazimierz Mamczar, sekretarka Barbara Sadowska, skarbnik Wacław Laskowski, członkowie: Karol Klimek, Aleksandra Dargielowa i Alfred Żyliński.

Zebrania. Sekcja odbyła 3 zebrania ogólne oraz 9 miesięcznych, uczestniczyło w ze-

braniach osób 186. Wygłoszono 6 referatów: K. Mamczar „Przyczynek do budżetu nauczyciela ludowego w Warszawie,“ A. Koziara: „Jak prowadzić opowiadanie,“ A. Żyliński: „Adam Mickiewicz w historji i literaturze,“ M. Tatarzyn: „Wychowanie u ludów starożytnych,“ K. Mamczar: „O organizacji muzeum szkoły ludowej,“ W. Laskowski. „O wycieczkach.“ Lekcję próbną „O oddychaniu roślin“ przedstawił W. Laskowski.

Odczyty. Odbyło się dla Członków Sekcji 18 odczytów: Dra Bujwida „O higjenie“ (1 od.), p. A. Szycówny „Najnowsze prądy w wychowaniu i nauczaniu“ (6 od.), tejże „O Janie Wł. Dawidzie“ (1 od.), Dra A. Rząśnickiego „Anatomja człowieka“ (3 od.), p. I. Kosmowskiej „Jak czytać utwory piękne“ (1 od.), p. Wakara „Metodyka gieografji“ (4 od.), p. Lewinowej „Stefan Żeromski“ (3 odcz.).

Bibljoteka zapoczątkowana w r. b. liczy obecnie dzieł 8.

Muzeum szkoły ludowej. Zapoczątkowano d. 20/XII 1913 r. wpłynęło okazów 65.

Wycieczki. Urządzono 6 wycieczek: w góry Śto-Krzyskie, do Pszczelina, do Drewnicy, do zbiorów Twa Zach. Sztuk Pięknych i zbrojowni Krasińskich, na wystawę „Światło, ruch i ciepło“ i do III mostu. Udział w wycieczce uczestniczyło ogółem osób 89.

Nadto zorganizowano dla członków Sekcji 2 zabawy towarzyskie.

Z innych prac sekcji na uwagę zasługują:

1) dyskusja nad podręcznikami szkolnemi na rok 1913/14 —zalecono na I rok nauczania: a) Moją książeczkę, ułożoną przez grono nauczycieli, b) Elementarz R. M., c) Elementarz C. Niewiadomskiej; na rok II zaś: a) Pierwszą książkę do czytania Boguckiej i Niewiadomskiej, b) Czytanki R. M. i c) Nasz Świat—Karpowicza. 2) zorganizowano przy Sekcji pośrednictwo w nabywaniu materjałów piśmiennych, z którego korzystało osób 16.

3) uzyskano w niektórych firmach rabat dla członków Sekcji.

4) Z inicjatywy Sekcji el., dzięki poparciu i pracy prof. St. Słońskiego i Rady Naukowej T. K. N.—Sekcja Humanistyczna Kursów Nauk. zorganizowała w czasie ferji Wielkiej-Nocy 5 cyklów wykładów dla nauczycieli, na tematy następujące:

prof. H. Mościcki „Polska i Europa“ w okresie 1801—1815 roku;

prof. T. Ochimowski „Samorząd;“

prof. A. Szycówna „Z dziejów pedagogiki;“

prof. St. Słoński „Zarys dziejów języka polskiego;“

prof. Wł. M. Kozłowski „O powstaniu i rozwoju świata.“

Następujące instytucje i osoby poparły prace Sekcji: Towarzystwo Kursów Naukowych, redakcja „Zarania,“ p. Konrad Drzewiecki, p. Bohdan Górski, p. Hulanicka, p. Ir. Kosmowska, p. A. Koziara, Dr. R. Radziwiłłowicz, p. St. Słoński, p. Stef. Sempołowska.

Przewodniczący Sekcji elementarnej

Kazimierz Mamczar.

S e k c j a o g ó l n o - k s z t a ł c ą c a została zorganizowana (przez b. słuchaczki kursów Miłkowskiogo) w styczniu 1914 roku.

Członków liczy 20.

Zarząd stanowią: Kotarbińska, Wakarowa, Krzemieniewska i Zawirska.

Członkowie wygłaszają referaty z zakresu pedagogiki (nauki przyrodnicze, literackie). Jako przedmiot studjów specjalnych obrano nauki społeczne.

W ciągu roku bieżącego odbyły się zebrania w terminach następujących:

Dnia 22/I i 19/II zebrania organizacyjne;

5/III wieczór dyskusyjny na temat: „Religja w wychowaniu“—referowały: Kotarbińska i Zawirska;

19/III „Domy dziecięce—Montessori,“ ref. Wakarowa;

2/IV „Człowiek pierwotny“—ref. Zawirskiej (pierwszy z cyklu referatów z zakresu nauk społecznych).

Sekretarka
Zawirska.

Sprawozdanie z działalności „Sekcji nauczycieli i nauczycielek muzyki“ za rok 1913—1914.

Dnia 19 października 1913 roku odbyło się organizacyjne zebranie Sekcji, przy udziale 8-miu osób, na którym przyjęto jako program działalności te punkty ustawy Polskiego Związku Nauczycielskiego, które dotyczyć mogły sekcji.

Na Zebraniu 19-go listopada, kiedy liczba członków Sekcji dosięgła 20, obrano Zarząd w osobach p. Wacława Lachmana, Leopolda Bobilewicza, Marji Wyszomirskiej i Wacławy Heskówny.

Zebranie postanawia w celu zareklamowania Sekcji urządzić koncert inauguracyjny, przy udziale wybitnych artystów.

Dnia 21 grudnia w sali koncertowej „Hermana i Grossmana“ odbył się koncert inauguracyjny, przy udziale następujących artystów: prof. Aleksandra Myszugi, Henryka Opieńskiego, Estelli Birnbaumowej, Róży Benzefowej, Elego Kochańskiego i Feliksa Starczewskiego. Salę koncertową ofiarowała firma „Herman i Grossman“ bezinteresownie.

Sekcja dla pokrycia części kosztów wynajmu fortepjanu organizuje szereg wieczornic muzycznych w lokalu Związku przy udziale sił zawodowych i amatorskich.

W celach pedagogicznych Sekcja urządza zebrania dyskusyjne, z których pierwsze odbyło się 31 stycznia. Tematem obrad była kwestja słuchu u dzieci; referowały: Marja Wyszomirska i Wacława Heskówna, przy udziale 12 członków.

Dnia 28 lutego odbyło się 2-gie zebranie pedagogiczne w celu omówienia podręczników muzycznych w początkowym nauczaniu, przy udziale 15 członków.

Dnia 30 kwietnia odbyło się 3-cie zebranie dyskusyjne, którego tematem obrad była kwestja regulaminu obowiązującego pracodawców względem nauczycielstwa i odwrotnie. Zebranie odbyło się przy udziale 12 członków. Referowała Wacława Heskówna.

Dnia 17-go maja wieczornicą muzyczną w lokalu Związku zamknięto sezon 1913—14 r. przy liczniejszym udziale członków.

Egzaminy. Znane jest stanowisko „Nowych Torów“ i P. Z. N. w tej sprawie. Do-

tychczas postulaty nasze nie znajdują urzeczywistnienia, nie zwalnia to nas jednak z obowiązku w każdej okazji proklamowania ich tak głośno, żeby doszły do uszu tych, którzy uszy mają, lecz nie słuchają. W tym znaczeniu pozwalamy sobie przedrukować z Nowej Gazety (Nr 258) bardzo ludzki, bardzo sprawiedliwy i bardzo pedagogiczny artykuł p. Sempołowskiej.

„I znów nadszedł czas egzaminów, stopni i promocji. Czas mnóstwa tragedji, które w naszym zdenerwowanym społeczeństwie kończyły się niejednokrotnie zamachami samobójczemi i wstrząsały duszami „dorosłych,“ — tragedji, które stokroć częściej kończą się fatalnym duchowym stanem uczniów, o czym się nie pisze, nie mówi i pomija się je biernym milczeniem. Niechętnie słyszymy głos słabych.

W sprawie stopni, egzaminów i promocji tyle już u nas teoretycznie pisano i mówiono, tyle razy teoretycznie godziliśmy się wszycy, że stopnie nie są środkiem pedagogicznym, że egzamin jest bezcelową męczarnią, że pozostawienie ucznia w klasie dla powtórnego wysłuchiwania kursu jest strata sił i czasu.

Tak, tyle razy o tym wszystkim mówiono, w praktyce jednak formy te istnieją, są w naszych warunkach „koniecznością.“

Zaczynamy tedy od tego, że obok pięknej teorji godzimy się ze smutną konieczneścią, a godzimy się już tak zupełnie, że nie toczymy ze złym żadnej walki, nie przedsiębierzemy ze swej strony nic, aby zło i jego skutki zmniejszyć.

Wiemy, że *formalny stopień* nie jest i nie może być sprawiedliwą oceną, w zasadzie nic sobie ze stopni nie robimy, stawiamy je lekkomyślniej, niż to czynili ci, dla których stopień był środkiem pedagogicznym. Z drugiej zaś strony dajemy stopniom ważkość życiową, bo na *postawiony stopień* szkoła i dom patrzą jako na poważną ocenę. Jak wielką rolę odgrywa taka ocena w psychice dziecka—malują słowa prof. Dybowskiego, który jako starzec pisze, iż bez żalu w duszy wspomnieć nie może o niesprawiedliwej ocenie swego wypracowania szkolnego.

Jesteśmy przeciwnikami *egzaminów*, nie czynimy jednak nic dla złagodzenia ich ujemnych wpływów, zmniejszenia ich szkodliwości. W tych dniach widziałam jeden nowy sposób traktowania egzaminów: w przeddzień egzaminu wyznaczono dziewczętom dodatkową lekcję popołudniową (musiały drugi raz iść do szkoły o g. 6 po poł.), wobec czego pracę egzaminową ze spokojnego popołudnia przesunięto na godziny nocne.

Zatrzymanie ucznia na rok drugi w szkole — przy dzisiejszych warunkach jest często dla szkoły jedynym możliwym sposobem załatwienia sprawy słabego ucznia. Czy jednak nadajemy tej sprawie taki charakter? Czy postępujemy tak, aby uczeń w tym wypadku czuł, że nie promowanie to nie wyrok sądowy, bezapelacyjny, karzący i hańbiący—ale że to decyzja wychowawcy życzliwego; decyzja, mająca dobro wychowańca na celu. Nad tą sprawą chcę się zatrzymać dłużej, bo dziś, jutro tę dolę przeżywać będą dziesiątki, setki młodzieży, a może będą zmuszone

przeżywać ją tak, jak przeżyła dziewczynka, na którą patrzyłam—uczenica VI klasy „pierwszorzędnej“ warszawskiej pensji.

Sprawa promocji — to rzecz ważna, nietylko „rok życia stracony, ale często cień, który paść może na całe życie chmurą smutku, bólem lekkomyślnie zranionej duszy. Kto tę sprawę ważną i odpowiedzialną decydował? Zdecydowała ją sama przełożona, bez porozumienia się nawet z nauczycielką, która wykłada zakwestjonowany przedmiot. Gorszy jeszcze był sposób, w jaki tę poważną i bolesną sprawę załatwiono. Nie uprzedzano o tym uczennicy do ostatniej chwili, kazano jej przeżyć wszystkie emocje i wysiłki przedegzaminacyjne, a dziewczyna siedziała już w klasie, gdy podpisała już papier egzaminacyjny— weszła dama klasowa (młodziutkie stworzenie, które niedawno opuściło ławę szkolną) i ogłosiła publicznie: „Wyjdź, bo nie jesteś dopuszczona do egzaminu.“ Krótko, węzłowato i urzędownie; ze stanowiska ludzkiego biorąc: lekkomyślnie, bezlitośnie i brutalnie.

Ani pedagogika, ani konieczność życiowa nie znają niedopuszczania do egzaminów, nie ma też ono celu moralnego po za katuszą dziecka (nie oszczędzono uczennicy bezcelowej, bezwartościowej pracy egzaminacyjnej). ale taki jest „zwyczaj w szkole.“

Nie mogę tu dla całości obrazu nie dodać faktu, że dziewczynka, lubo była bardzo słabą uczennicą, przez cały czas pobytu w szkole oceniana była jako sprawująca się „wzorowo i bez zarzutu;“ tym samym miała prawo do wzorowego i bez zarzutu stosunku wychowawców do siebie. Była to dziewczynka, o której przed kilku tygodniami przełożona z matką zdecydowały, że jest chorobliwie nerwowa i wrażliwa, wskutek czego od roku szkolnego miała pensję porzucić. W tych warunkach, wyrzuconej brutalnie z klasy dziewczynie nikt nie dał słowa objaśnienia, nikt się nie zatroszczył, dokąd poszła i w jakim stanie, chociaż ten stan troski tej wymagał.

Czy rzeczywiście niepromowanie uczniów musi mieć formę ubliżającą i bolesną? Czy rzeczywiście niemożliwe jest załatwianie takich spraw poważniejsze i bardziej ludzkie?

Kwestję tej jednej dziewczynki poruszam publicznie, uważam ją bowiem za sprawę szkolną: publiczne skrzywdzenie jednego dziecka w szkole jest skrzywdzeniem wszystkich dzieci w szkole; dziś szkoła załatwia ją w ten sposób z uczennicą klasy VI-ej, wczoraj z uczennicą klasy IV-ej, a jutro może się to samo powtórzyć w klasie V-ej; dziś zdarzyło się to w szkole „pierwszorzędnej,“ jutro może się powtórzyć w drugorzędnej. Poruszam ją otwarcie, bo, przyglądając się codziennemu życiu szkolnemu, uważam, że czas najwyższy, abyśmy atmosferą pobożnego milczenia otaczać przestali przedsięwzięcia szkolne. Czas najwyższy, abyśmy od szkoły zaczęli więcej żądać, bo gdy milcząco godzimy się na wszystko, co się w niej dzieje, coraz mniej od niej otrzymujemy. Czas najwyższy, abyśmy od szkoły żądać zaczęli stałego urzeczywistniania wymagań pedagogicznych, a

w pierwszym rzędzie poszanowania w powierzonych im dzieciach duszy ludzkiej.

W ważnej chwili egzaminów i promocji szkolnych żądajmy, aby kwestja ta w murach szkolnych załatwiana była poważnie, aby decyzje o egzaminach i promocjach przedsiębrane były przez gremja nauczycielskie, na posiedzeniach rady pedagogicznej, aby forma załatwlania tych spraw nosiła charakter aktu pedagogicznego, aby w tej ważnej w życiu dziecka sprawie szkoła zawiadamiała przedewszystkim opiekunów. Od gremjów nauczycielskich żądajmy, aby wyszły z biernych ról wykładowców, którzy po za godzinami wykładów wygodnie zamykają oczy na wszystko, co się w szkole dzieje.

S. Sempołowska.

Pracownia przyrodnicza dla dzieci i młodzieży pp. J. Dobkowej i d-ra J. Zielińskiej. Z otrzymanego sprawozdania wyjmujemy dane, które mogą zainteresować, jak przypuszczamy, naszych kolegów przyrodników i nasze koleżanki przyrodniczki.

Był to pierwszy rok istnienia pracowni, a wobec tego frekwencja może być uważana za dość liczną, gdyż stale z pracowni korzystało osób 295. W tej liczbie były grupy, pracujące stale, np. po jednej godzinie tygodniowo, lub tylko przerabiające pewne działy ćwiczeń (osób 170).

Z kursu zoologji zostały zbadane mikroskopowo i makroskopowo poszczególne grupy zwierząt; posługiwano się przytym materjałem spirytusowym i preparatami mikroskopowemi stałemi. O ile możności znajdował się też w pracowni przez całą zimę materjał żywy: żaby, żółwie, węże, traszki, dżdżownice, pijawki, ślimaki i owady wodne, winniczki, obfita i różnorodna fauna pierwotniaków, skorupiaków i t. p.

Z botaniki badano komórki i tkanki roślinne, wodorosty, grzyby, bakterje, rozwój mchów i paproci; przerobiono też prostsze doświadczenia z fizjologji roślin: fermentację drożdży, osmozę, doświadczenia nad czynnością korzeni i geotropizmem, doświadczenia nad asymilacją roślin, analizę jakościową gruntu.

Od początku wiosny dostarczano roślin kwitnących.

Największy ruch był w pracowni na wiosnę, kiedy już można było posiłkować się wyłącznie materjałem żywym.

Zajmowano się więc badaniem rozwoju i hodowlą poszczególnych owadów: kapustnika, chrabąszcza, prządki i innych szkodników drzew owocowych; ważki, pływaka, chróścika, pająka wodnego. Obserwowano rozwój żab, traszek i t. d. W miesiącach zimowych: sen zimowy zwierząt (śpiące w terarjum żaby, żółwie, węże, winniczki), tudzież poczwarki, zimujące w wiwarjach. Badano zmysły zwierząt ssących (psa, kota), czyniono spostrzeżenia nad życiem gadów i płazów.

Nie ulega wątpliwości, że tak studjowana przyroda wydać może inne rezultaty, niż dawniejsze zadawanie z książki uczenie się na pamięć rzeczy, których dzieci nigdy nie widziały. To też i nauczyciele i młodzież, którzy mieli okazję

pracownię tę poznać, znajdują dla niej tylko słowa pochwały.

Program kollegjum humanistycznego na rok 1914—1915.

I. Pierwszy rok studjów.

1. St. Słoński.
Ogólne zasady językoznawstwa (1 godzina).
2. Wł. M. Kozłowski.
Logika ogólna (1 godzina).
3. W. M. Kozłowski.
Logika przyrodoznawstwa i teorje przyrodnicze (1 godzina).
4. W. M. Kozłowski.
Logika i propedeutyka nauk humanistycznych (1 godzina).
5. *Fizjologja układu nerwowego, jako wstęp do psychologji* (1 godzina).
6. *Psychologja ogólna* (2 godziny).
7. Karol Appel.
Wstęp do filologji (1 godzina).
8. K. Woycicki.
Estetyka form literackich (1 godzina).
9. Br. Chlebowski.
Kurs syntetyczny literatury polskiej (*do końca XVIII w.*) (3 godziny).
10. Ig. Matuszewski.
Syntetyczny przegląd literatury powszechnej (3 godziny).
11. A. Drogoszewski.
Rozbiór utworów literackich (1 godzina).
12. H. Mościcki.
Dzieje Polski zewnętrzne i wewnętrzne (4 godziny).
13. J. Jakubowski.
Dzieje średniowieczne (2 godziny; razem z słuchaczami II roku).
14. M. Handelsman.
Dzieje nowożytne od roku 1648 (2 godziny; razem z słuchaczami II roku).
15. L. Krzywicki.
Historja cywilizacji (2 godziny).
16. L. Krzywicki.
Wstęp do ekonomji politycznej (1 godzina).
17. F. Ochimowski.
Nauka o państwie i prawo konstytucyjne (2 godziny).

II. Drugi rok studjów.

1. St. Słoński.
Historja języka polskiego (1 godzina).
2. A. Szycówna.
Pedagogika (2 godziny).
3. Ig. Halpern.
Etyka (1 godzina).
4. E. Niewiadomski.
Filozofja sztuki (1 godzina).
5. W. M. Kozłowski.
Historja filozofji (2 godziny).
6. L. Krzywicki.
Ekonomja polityczna (2 godziny).
7. L. Krzywicki.
Teorje ekonomiczne (1 godzina).
8. L. Krzywicki.
Polska przedhistoryczna (1 godzina).
9. Ig. Matuszewski.
Historja literatury powszechnej (3 godziny; razem z słuchaczami I roku).
10. B. Chlebowski.
Historja literatury polskiej do końca XXVIII w. (3 godziny; razem z słuchaczami I roku).
11. J. Jakubowski.
Dzieje średniowieczne (2 godziny; razem z słuchaczami I roku).
12. M. Handelsman.
Dzieje nowożytne (2 godziny; razem z słuchaczami I roku).
13. A. Drogoszewski.
Ćwiczenia w zakresie krytyki literackiej (1 godzina).

14. F. Ochimowski. *Administracja państwowa i samorząd* (2 godziny).

Zapisy przyjmują się zarówno na całość (105 rb. rocznie [1]), jak i na przedmioty oddzielne (po 5.50 rb. za godzinę roczną). Słuchacze *zapisani na całość I lub II roku Kollegjum mają wolny wstęp na wszystkie wykłady wieczorne sekcji.* W tym celu otrzymują z Kancelarji po 1 listopada specjalną kartę wstępu z wykazaniem przedmiotów, na które uczęszczać mają; kartę tę odnowić winni 1 lutego.

WYKŁADY WIECZORNE.

Dział I. Językoznawstwo i filologja.

A. Kursa naukowe.

1. K. Appel. *Zasady językoznawstwa* (2 godziny).

2. Stan. Szober. *Gramatyka współczesnego języka polskiego* (2 godziny).

3. St. Słoński. *Składnia języka polskiego* (2 godziny).

4. St. Słoński. *Seminarjum slawistyczne* (2 godziny).

5. Ig. Matuszewski. *Dzieje literatury powszechnej* (kurs ogólny; ob. kollegjum).

6. Ig. Matuszewski. *Od Szekspira do Ibsena.*

7. K. Appel. *Histoire de la littérature française* (2 godziny).

8. Br. Chlebowski. *Kurs syntetyczny literatury polskiej* (*do końca XVIII wieku*) (ob. kollegjum).

9. A. Drogoszewski. *Romantyzm polski po r. 1831* (2 godziny).

10. A. Drogoszewski. *Seminarjum literatury współczesnej* (1 godzina).

11. Br. Chlebowski. *Literatura polska w drugiej połowie XIX wieku* (1 godzina).

12. M. Kridl. *Mickiewicz i Słowacki, ich stosunek wzajemny i walka ideowa* (1 godzina).

13. Wł. Bukowiński. *Poezja polska w pierwszej połowie XIX wieku* (2 godziny).

14. Wł. Bukowiński. *Od Norwida do Wyspiańskiego* (2 godziny).

15. Ig. Matuszewski. *Młoda Polska* (1 godzina).

16. K. Wóycicki. *Psychologja twórczości poetyckiej* (1 godzina).

B. Kursa praktyczne i metodyka języków.

1. K. Appel. *Kurs praktyczny języka francuskiego* (2 godziny).

2. K. Appel. *Grammaire française (cours supérieur*) (2 godziny).

3. W. Kuszell. *Język angielski,* kurs początkowy (3 godziny).

4. W. B. Calder. *Język angielski*, kurs średni (3 godziny).

5. Fr. Greenep. *Język angielski*, kurs wyższy (po angielsku, (2 godziny).

---

[1]) Wpis ten może być rozłożony na raty w porozumieniu z Kancelarją.

6. E. P E r d m a n n.
Język niemiecki (3 godziny).
7. S z e r ę k o w s k i.
Łacina (3 godziny).

Dział II. Nauki historyczne.

1. J. J a k u b o w s k i.
Historja średniowieczna (2 godziny; ob. Kollegjum).
2. S. A. B l e n a u.
Upadek cywilizacji starożytnej, zaranie i rozkwit średniowiecza europejskiego (2 godziny).
3. K. T y m i e n i e c k i.
Dzieje Europy w XV i XVI w. (2 godziny).
4. M. H a n d e l s m a n.
Napoleon i Polska (2 godziny).
5. M. H a n d e l s m a n.
Seminarjum z tegoż przedmiotu (1 godzina).
6. M. H a n d e l s m a n.
Historja nowożytna od 1648 r. (2 godziny; łącznie z kollegjum.
7. J. I w a s z k i e w i c z.
Polska a Europa 1815—1830 (1 godzina).
8. H. M o ś c i c k i.
Źródła do nowoczesnej historji polskiej z ćwiczeniami (1 godzina).
9. H. M o ś c i c k i.
Dzieje Polski do połowy XVIII w. (2 godziny; łącznie z kollegjum).
10. H. M o ś c i c k i.
Dzieje Polski w XIX w. (część II; 2 godziny łącznie z kollegjum).
11. Ign. B a r a n o w s k i.
Historja gospodarcza Czech, Szląska i Brandeburgji (1 godzina).
12. J. B o j a s i ń s k i.
Czasy Stanisława Augusta (1 godzina).
13. L. K r z y w i c k i.
Dzieje kultury powszechnej (2 godziny). (Filozofja pierwotna: pogląd na świat, wierzenia i obrzędy).
14. W. T r o j a n o w s k i.
Historja sztuki starożytnej i średniowiecznej (2 godziny).
15. W. T r o j a n o w s k i.
Historja sztuki w epoce odrodzenia (2 godziny).
16. W. T r o j a n o w s k i.
Historja sztuki w XIX w. (2 godziny).
17. W. T r o j a n o w s k i.
Historja sztuki polskiej (2 godziny).
18. H. O p i e ń s k i.
Kurs ogólny historji muzyki (od początków do końca XVIII w.), (2 godziny).
19. H. O p i e ń s k i.
Historja muzyki w XIX w. (1 godzina).
20. St. E h r e n k r e u t z.
Dzieje Warszawy (1 godzina).

Dział III. Nauki społeczne i prawne.

1. L. K r z y w i c k i.
Socjologja: czynniki rozwoju dziejowego (2 godziny).
2. L. K r z y w i c k i.
Wstęp do ekonomji politycznej (ob. kollegjnm).
3. L. K r z y w i c k i.
Ekonomja polityczna (1 godzina; ob. kollegjum).
4. L. K r z y w i c k i.
Doktryny ekonomiczne (1 godzina; ob. kollegjum).
5. N. P i n k u s.
Ubezpieczenia prywatne i społeczne (1 godzina).
6. J. K u r n a t o w s k i.
Polityka społeczna (cykl wykładów — od 1 listopada do 1 lutego).

7. Aleks. Mogilnicki. *Walka z przestępstwem* (1 godzina).

8. F. Ochimowski. *Ogólna nauka o państwie i prawo polityczne* (2 godziny; ob. kollegjum).

9. F. Ochimowski. *Administracja i samorząd* (2 godziny; ob. kollegjum).

10. E. S. Rappaport. *Ustrój państwowy Rosji.*

11. A. Górski. *Własność i spadkobranie. Teorja i przepisy zasadnicze* (2 godziny).

42. A. Lutostański. *Prawo małżeńskie* (2 godziny)

Dział IV. Psychologja i Filozofja.

1. J. Segał. *Psychologja ogólna* (2 godziny; ob. kollegjum).

2. J. Segał. *Ćwiczenia psychologiczne* (1 godzina).

3. K. Wóycicki. *Psychologja twórczości poetyckiej* (1 godzina).

4. W. M. Kozłowski. *Logika ogólna* (1 godzina; ob. kollegjum).

5. W. M. Kozłowski. *Historja filozofji* (2 godziny; (ob. kollegjum).

6. W. M. Kozłowski. *Wstęp do filozofji* (2 godziny).

7. W. M. Kozłowski. *Najnowsze kierunki w logice* (1 godzina).

8. W. M. Kozłowski. *Filozofja religji w XIX w.* (1 godzina).

9. W. M. Kozłowski. *Czytanie i eksplikacja tekstów Decartes'a, Malebranche'a i Leibniza* (według metody przyjętej we Francji) (1 godzina).

10. M. Massonius. *Dzieje filozofji w Polsce* (1 godzina).

11. M. Massonius. *Historja estetyki* (2 godziny).

12. M. Massonius. *Psychologja narodów* (1 godzina).

13. I. Halpern. *Dzieje filozofji nowożytnej do Kanta* (włącznie; 2 godziny).

14. Ig. Halpern. *Czytanie i komentowanie Etyki Spinozy* (poprzedzonej przez „Traktat o poprawie rozumu“) (2 godziny).

15. Ig. Halpern. *Historja etyki* (2 godziny).

16. Librachowa. *Pedologja* (2 godziny).

17. A. Jabłoński. *Estetyka* (2 godziny).

Wskazówki ogólne.

Zapisy przyjmuje Kancelarja Kursów Naukowych, Włodzimierska Nr 3/5 w godzinach 10—2 przed południem i 5 — 7 po południu. Przez miesiące wakacyjne kancelarja otwarta jest we wtorki i piątki od godziny 11—1 dla udzielenia informacji.

Telefon kancelarji 201-66.

Opłata wynosi za godzinę tygodniową 5 rb. rocznie: za kursa półroczne 3 rb. Zapisy na kursa roczne przyjmują się tylko według normy rocznej. Dolicza się do opłat za wykłady 10% (5% — jeśli wpis na całość) na koszta administracyjne i 30 kop. na bibljotekę.

Na pierwsze 3 (a w jednogodzinnych 2) wykłady każdego przedmiotu wstęp jest wolny. Słuchacze, którzy opuścili te wykłady wolne, a chcieliby przed zapisaniem się na jakiś przedmiot spróbować, czy będą

korzystać z wykładu, mogą otrzymać w kancelarji wolny wstęp na pojedyńczy wykład.

Wykłady rozpoczynają się 1 października, kończą się 31 maja. Półroczne trwają od 1 października do 1 lutego (I półrocze) lub od 1 lutego do 31 maja (II półrocze).

Uwaga. P. słuchacze proszeni są o zwracanie się we wszystkich sprawach, dotyczących strony naukowo-dydaktycznej i porządkowej, do Rady Naukowej sekcji przez pośrednictwo jednego z członków jej biura, a mianowicie pp. Kozłowskiego, Słońskiego, Ochimowskiego, Jakubowskiego, Drogoszewskiego. Sprawy rachunkowe należą do kancelarji.

NB. Przypominamy, że członkowie P. Z. N. korzystają ze zniżki, wynoszącej 50%.

Drugi kurs uniwersytecki dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem urządza Związek polskiego nauczycielstwa ludowego w czasie tegorocznych wakacji w dniach od 30 lipca do 20 sierpnia. Obejmować on będzie podobnie jak i w roku zeszłym 4 działy nauki (filozofja i pedagogika, literatura i historja, nauki przyrodnicze, nauki ekonomiczno-społeczne), tylko uwzględni więcej kierunek metodyczny i każdy dział ujmie w zamkniętą całość.

Z wykładami połączone będą liczne wycieczki naukowe pod przewodnictwem prelegientów. Szczegółowy program kursu wyjdzie z druku w dniach najbliższych.

Opłata za cały kurs wynosi 30 K. (12 rubli).

Zgłoszenia przyjmuje Sekretarjat kursu uniwersyteckiego w Krakowie (Rynek 39. II p.), który też udziela wszelkich innych wyjaśnień. Za zgłoszone uważa się te osoby, które równocześnie nadeszlą zadatek w kwocie 10 K. (4 ruble). Lista zgłoszeń zostaje zamkniętą z d. 30 czerwca b. r. Komitet kursów pośredniczy również w umieszczeniu uczestników za poprzedniem zgłoszeniem.

IV Kongres międzynarodowy do spraw wychowania i oświaty ludu odbędzie się w Lipsku (od 25 do 29 września 1914 roku). Głównym przedmiotem obrad, referatów i pokazów będzie wychowanie i kształcenie młodzieży, które coraz bardziej staje się obecnie przedmiotem troski ogólnej. Program kongresu jest następujący: I. Czytelnictwo młodzieży. II. Wykłady popularne, uniwersytety ludowe i settlementy. III. Rola sztuki, muzeów i teatru w życiu i wychowaniu młodzieży. IV. Kinematograf a młodzież. V. Wychowanie fizyczne młodzieży. Ćwiczenia fizyczne. Sport. VI. Opieka nad młodzieżą zaniedbaną i opuszczoną. Referaty zapowiedzieli m. in. Stanley Hall, F. Foerster, Ferdynand Buisson, E. Meumann, dr. P. Ladewig. Według ustawy członkami kongresu mogą być: przedstawiciele rządów i władz, delegaci związków i stowarzyszeń oświatowych tudzież osoby prywatne. Karta członkowska daje prawo do uczestniczenia w obradach i zebraniach i do otrzymania sprawozdań kongresu. Opłata wynosi 10 marek dla osób prywatnych, 20 marek dla stowa-

rzyszeń (które uzyskują prawo do dwu delegatów).

Generalnym sekretarzem wystawy jest p. Paweł Schlager (Lipsk, Eutritzscher Str. 19 II).

Książki nadesłane do redakcji „Nowych Torów."

Zygmunt Niklewski. **Kajet ucznia Mickiewicza.** Przyczynek do dziejów nauczania języka polskiego. Odbito w 175 egz. numerowanych w drukarni Stanisława Dytrycha w Płocku, 1913.

Józef Thor. **Dobro dziecka.** Rozwój umysłowy i wychowanie przedszkolne. Kraków 1914. Nakładem własnym. G. i W. str. 88.

Leon Choromański. **Pościg za słońcem.** Warszawa 1914, nakładem J. Mortkowicza.

Juljusz Kaden. **Zbytki.** Spółka nakładowa „Książka," Kraków, 1914. Skł. u Centnerszwera w Warszawie.

Fr. Kemeny. **L'Enseignement International.** Histoire—état actuel—avenir. Bureau International de Documentation Educative. Ostende (Belgique).

Les Universités et les Écoles françaises. Enseignement supérieur. Enseignement techniques. Renseignements généraux. Office national des Universités et Écoles françaises: Boulevard Raspail. En vent Librairie Larousse, Paris. 1914. Cena 2 fr.

Alcide Lemoine et Aubin Aymard. **Le Jeune Francais.** Lectures éducatives, morales et littéraires. Librairie Larousse, Paris. Cena 1 fr. 50 cent.

E. Breuil. **Leçons illustrées de français** (Méthode Larousse illustrée). I. Cours préparatoire cena 8 cent.; II. Cours élémentaire (7 à 9 ans) cena 1 fr. 20 cent.; III. Cours moyen (9 à 11 ans) cena 1 fr. 60. Paris, Librairie Larousse.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.